

Educação para os Media: Estudo de Caso das Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos do Concelho da Moita

Emília Lussaty Rodrigues da Piedade Teixeira

**Dissertação
de Mestrado em Ciências da Educação**

Março, 2013

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do professor Vítor Manuel Nabais Tomé.

Agradecimentos

Ao professor Vítor Tomé, por ser o responsável pelo meu interesse na área da Educação para os Media e por ter coordenado esta investigação manifestando sempre apoio, incentivo e, sobretudo, profissionalismo e disponibilidade.

Ao professor João Nogueira, pelos esclarecimentos prestados enquanto docente da disciplina de Métodos em Ciências da Educação.

Aos professores que responderam ao questionário, tornando possível esta investigação.

Resumo

As mudanças ocorridas na sociedade por influência do enorme fluxo informacional, associada ao aparecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, configuram uma nova forma de sociedade, onde a aprendizagem, a informação e o conhecimento ocupam um lugar de relevância. A Literacia Mediática constitui-se como a competência a ser adquirida pelos cidadãos para que possam atuar conscientemente na Sociedade de Informação.

Neste sentido, ao longo destes últimos anos, assiste-se a uma preocupação na inclusão da Educação para os Media nos curricula. Organizações internacionais com intervenção nesta área, como a UNESCO e a União Europeia, salientam a formação de professores e educadores como uma estratégia para o sucesso e consolidação desta área. Recentemente, a Educação para os Media foi oficialmente estabelecida como orientação curricular pelo Ministério da Educação e Ciência português, sendo entendida como centro de aquisição de competências de Literacia Mediática.

Entretanto, em Portugal, ainda não foram criadas as condições necessárias para que a escola possa desenvolver a Literacia Mediática com eficácia. As instituições de ensino superior, públicas e privadas, e os centros de formação contínua que promovem esta formação são ainda muito restritas, existindo assim uma falta de oferta formativa.

Com base nesta realidade, este estudo analisa as condições e possibilidades atuais da implementação da Educação para os Media na escola, através de um estudo de caso das Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos do Concelho da Moita.

Na vertente teórica desta investigação, abordou-se a relação entre Educação para os Media e a formação inicial e contínua de professores, salientando a importância desta relação face à necessidade da escola proporcionar e mobilizar novas competências. Na vertente empírica, este estudo de natureza quantitativa, procurou perceber a importância da Educação para os Media no contexto escolar, em benefício da aprendizagem do aluno e na sua valorização por parte dos professores. A técnica de recolha de dados utilizada foi o questionário, direcionado a professores de 2º ciclo das escolas do Concelho da Moita.

Os resultados evidenciaram que, apesar de todos os apetrechamentos tecnológicos nas escolas, a falta oferta formativa e a falta de orientações nesta área, não possibilita ainda a implementação da Educação para os Media nas escolas e o consequente contributo para o aumento do nível de Literacia Mediática dos alunos.

Palavras-chave: Educação para os Media; Formação de Cidadãos/Professores; 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico; Condições e Possibilidades da Educação para os Media nas escolas portuguesas.

Abstract

The changes occurred in society by influence of the enormous informational flow associated with emergence of Information and Communication Technologies, constitute a new form of society where learning, information and knowledge occupy a place of importance. Media literacy is constituted as the competence to be acquired by the citizens so that they can effectively act consciously in the Information Society.

We have seen, over the last few years, a concern in inclusion of Media Education in the curricula. International organizations with intervention in this area, such as UNESCO and the European Union, stress the training of teachers and educators as a strategy for success and consolidation of this area. In Portugal, Media Education was officially established as curriculum guidance by the Portuguese Ministry of Education and Science, understood as a means of reaching Media Literacy.

However, in Portugal, haven't been yet created the necessary conditions so that the school can develop media literacy with effectively. The higher education institutions, public and private, and the training centers which promote continuous training are still very limited, existing a lack of training offer.

Based on this fact, this study examines the conditions and possibilities of the current implementation of the Media Education in school, through a case study of Basic Schools of the 2nd and 3rd cycles of the Moita Town Hall.

In theoretical aspect of this research, we approach the relationship between Education for Media and Initial and Continuous training of Teachers, considering the school need of facilitating and developing new skills. The empirical strand of this quantitative study, sought to understand the importance of Media Education in the school context and the current possibilities of their integration in school. We use the questionnaire survey as a technique for data collection, aimed at teachers of 2nd cycle schools in the Town Hall of Moita.

Based on the assumptions previously defined, it is likely to confirm that, despite all technological resources in schools, lack of teacher training and the lack of the guidance in this area, is not yet possible the implementation of Media Education in schools and the increased level of media literacy in students.

Keywords: Media Education; The Citizens/Teachers Training; 2nd and 3rd Cycles of Basic Education curriculum; Conditions and possibilities of media education in the Portuguese schools.

Índice

Resumo	iii
Abstract	iv
Índice	v
Lista de Gráficos.....	vii
Lista de Anexos.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo 1: Educação para os Media.....	3
1.1 A Educação para os Media: conceito	3
1.1.1 UNESCO	4
1.1.2 Conselho da Europa.....	5
1.1.3 União Europeia.....	6
1.2 A Educação para os Media no Mundo e em Portugal	9
1.2.1 A Educação para os Media no Mundo	9
1.2.2 A Educação para os Media em Portugal.....	11
1.3 A Importância de Educar para os Media	15
1.3.1 Cidadania e a Educação para os Media	15
1.3.2 Convenção Sobre os Direitos da Criança	16
1.3.3 A Escola e a Educação para os Media.....	17
1.4 A Sociedade de Informação	19
1.5 A Educação para os Media e as TIC	21
Capítulo 2: A Educação para os Media e a Formação de Professores	24
Capítulo 3: Metodologia	27
3.1 Descrição do Estudo.....	27
3.2 Objetivos e Hipóteses de Estudo	28
3.3 Caracterização do Meio / População	29
3.3.1 Seleção da População e Amostra.....	30
3.4 Instrumento e Procedimento de Recolha de dados.....	31
3.5 Tratamento de Dados.....	34
Capítulo 4: Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	35
4.1 Caracterização da Amostra.....	35
4.2 Formação em TIC.....	39
4.3 Recursos Tecnológicos existentes nas Escolas.....	42

4.4 Formação em Educação para os Media	48
4.5 Educação para os Media nos Curricula	54
Conclusões	58
Limitações	60
Recomendações para estudos futuros	60
Referências Bibliográficas	61
Anexos	66

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos professores por escola	35
Gráfico 2 – Distribuição dos professores por género	36
Gráfico 3 – Distribuição dos professores por idade	36
Gráfico 4 – Distribuição dos professores de acordo com o tempo de serviço	37
Gráfico 5 – Distribuição dos professores por disciplina	37
Gráfico 6 – Distribuição dos professores de acordo com a formação académica	38
Gráfico 7 – Distribuição dos professores de acordo com a Formação em TIC	39
Gráfico 8 – Distribuição dos professores de acordo com o local onde adquiriram a formação em TIC	39
Gráfico 9 – Disciplina de TIC na formação académica inicial	40
Gráfico 10 – Idade / TIC na formação académica inicial	40
Gráfico 11 – Conhecimento da importância das TIC no processo ensino/aprendizagem	41
Gráfico 12 – Suficiência dos recursos tecnológicos da escola	42
Gráfico 13 – Recursos pertencentes às TIC	42
Gráfico 14 – Suficiência / Recursos existentes na escola	43
Gráfico 15 – Recursos tecnológicos utilizados na atividade letiva	44
Gráfico 16 – Frequência de utilização dos recursos	44
Gráfico 17 – Idade / Frequência de utilização dos recursos	45
Gráfico 18 – Forma de usar os recursos	46
Gráfico 19 – Acompanhamento aos alunos nas atividades com recursos às TIC	47
Gráfico 20 – Distribuição dos professores de acordo com a formação em EpM	48
Gráfico 21 – Distribuição dos professores de acordo com o local onde adquiriram a formação em EpM	49
Gráfico 22 – Formação académica / Formação em EpM	49
Gráfico 23 – Importância da EpM na prática docente	50
Gráfico 24 – Interesse dos professores na formação em EpM	50
Gráfico 25 – Idade / EpM na formação inicial de professores	51
Gráfico 26 – Conhecimento da importância da EpM no processo ensino/aprendizagem	52
Gráfico 27 – Importância da disciplina de EpM na formação académica inicial	52

Gráfico 28 – Forma de integração da EpM na formação académica inicial	53
Gráfico 29 – Parâmetros da EpM na formação académica inicial	53
Gráfico 30 – Conhecimento da EpM como orientação curricular	54
Gráfico 31 – Forma de integração da EpM nos currícula	54
Gráfico 32 – Distribuição dos professores de acordo com o que consideram ser EpM	55
Gráfico 33 – Distribuição dos professores de acordo com o que consideram ser Educar para os Media	56
Gráfico 34 – Concordância da utilização das TIC como sendo Educar para os Media.....	57
Gráfico 35 – Concordância das TIC como meio de se alcançar a Literacia Mediática	57

Lista de Anexos

Anexo 1 – Autorização do Instrumento por parte do Ministério da Educação	67
Anexo 2 – Instrumento validado	68

Introdução

As mudanças ocorridas na sociedade por influência do enorme fluxo informacional, associada ao aparecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), configuram uma nova forma de sociedade, onde a aprendizagem, a informação e o conhecimento ocupam um lugar de relevância. Estas mudanças exigem dos cidadãos novas competências indispensáveis para a sua realização, a nível pessoal, profissional e para o exercício de uma cidadania plena, que a escola tem que considerar enquanto parte integrante da sociedade.

A Literacia Mediática enquanto literacia funcional desta Sociedade de Informação torna-se fundamental para a integração social de cada cidadão. O seu desenvolvimento habilita os indivíduos para o acesso, seleção e avaliação crítica da informação. Esta Sociedade requer professores preparados para este novo desafio que apela para novas necessidades formativas ao nível da formação inicial e contínua dos professores.

Nos últimos anos, um pouco por todo o mundo, organismos internacionais focalizam a sua preocupação nesta literacia, considerando uma competência de sobrevivência na Sociedade de Informação. Neste sentido, vários documentos têm sido elaborados, quer ao nível nacional e quer ao nível internacional, reconhecendo a importância da Educação para os Media (EpM), como centro de aquisição de competências de Literacia Mediática (Vieira, 2006), enfatizando o papel dos professores e das instituições que os formam, na promoção e desenvolvimento desta literacia.

A nível internacional referimos a iniciativa da UNESCO, que formalizou a importância da EpM na Declaração de Grünwald (UNESCO, 1982), que representou um marco histórico nesta temática. Nela declarou-se o poder dos media e a necessidade de uma vigilância mais apertada dos seus efeitos. Este documento reconhecia também a importância dos media na vida de todos os cidadãos, valorizava os media como um elemento da cultura e alertava para a necessidade de preparar os jovens a lidar com os mesmos.

A nível nacional destaca-se a Declaração de Braga (2011), que refere ser fundamental “apostar no reforço da formação de professores, formadores e animadores, recorrendo a todas as modalidades e entidades relevantes, e compreendendo também a formação e sensibilização dos profissionais dos *media*” (p. 2). Recentemente a EpM foi oficialmente estabelecida como orientação curricular, sendo mencionada no Ministério da Educação e Ciência.

Entretanto, em Portugal, ainda não foram criadas as condições necessárias para que a escola possa desenvolver esta missão com eficácia. As instituições de ensino superior, públicas e privadas,

e os centros de formação contínua que promovem esta formação são muito restritas, existindo uma falta de oferta formativa dirigida aos professores (Tomé, 2011).

Neste sentido, este trabalho tem como propósito analisar as condições e possibilidades atuais da implementação da Educação para os Media na escola, através de um estudo de caso nas Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos do Concelho da Moita. O interesse neste estudo surge da perceção que temos, enquanto educadores, que o tem sido feito em Portugal, no que concerne à EpM, não corresponde às orientações estratégicas sobre a mesma temática propostas por entidades como a União Europeia e a UNESCO. Estas entidades “salientam a formação como sendo absolutamente crucial e estratégica para o sucesso e a consolidação desta área” (Sousa, 2011, p. 5).

Este estudo de natureza quantitativa, através dos quatro capítulos que o compõem, procura definir conceitos relacionados com a temática em estudo, estabelecer relações e encontrar interpretações que sirvam de suporte à investigação desenvolvida.

O primeiro capítulo pretende fazer uma análise sobre a EpM, perceber a importância da sua implementação ao nível da educação, assim como a necessidade da escola proporcionar e mobilizar novas competências. Encontra-se estruturado em várias partes, sendo as principais: o conceito de EpM; a EpM no mundo e em Portugal; a importância de educar para os media; a sociedade de informação e a EpM e as TIC.

No segundo capítulo, referente à formação de professores, tentou-se perceber se o conteúdo de EpM está patente nos planos curriculares das instituições superiores, públicas e privadas, e que tipo de oferta formativa existe em Portugal, no que diz respeito à formação contínua dos professores.

No terceiro capítulo, referente à metodologia de investigação, apresenta-se o estudo, definem-se os objetivos e hipóteses e abordam-se as práticas de investigação. Seguidamente justifica-se a seleção da amostra, indica-se o instrumento e descreve-se o processo da elaboração do mesmo. Por último, é descrito o processo de tratamento dos dados recolhidos através do instrumento.

O último capítulo diz respeito à apresentação, análise e discussão dos dados, nele são apresentados e discutidos os dados resultantes do questionário, de acordo com as cinco dimensões que o compõem: caracterização da amostra; formação em TIC; recursos tecnológicos existentes na escola; formação em EpM e EpM nos curricula.

Nas conclusões do estudo apresentam-se os resultados obtidos na análise realizada, tendo como referência os objetivos e as hipóteses de investigação. Posteriormente são apresentadas as limitações e algumas recomendações para futuras investigações.

Capítulo 1: Educação para os Media

1.1 A Educação para os Media: conceito

Não existe, até hoje, uma definição clara e única de EpM, nem um consenso quanto à sua designação, apesar da vasta literatura produzida em torno deste novo paradigma (Conselho Nacional de Educação, 2011). Embora EpM seja a designação mais tradicional, o termo Literacia Mediática é cada vez mais utilizado, não se tratando, porém, da mesma coisa (Lopes, 2011). A EpM está relacionada com a prática de ensino-aprendizagem e a Literacia Mediática será o resultado deste processo (*idem*). Para Buckingham (2003), quando falamos em EpM falamos do ensino e aprendizagem acerca dos media e quando falamos em Literacia Mediática falamos do outcome – o conhecimento e as competências adquiridas.

“A Educação para os Media está, portanto, no centro da aquisição de competências de Literacia Mediática” (Lopes, 2011, p. 3). Com efeito, segundo a Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática, pode-se dizer que o termo Literacia refere-se aos saberes e competências que os cidadãos deverão adquirir e desenvolver nesse domínio e traduz a centração nos resultados, tendo-se tornado uma preocupação dominante na educação a partir dos anos 90 (Conselho Nacional de Educação, 2011). A designação de EpM adotada pela referida Recomendação é *Educação para a Literacia Mediática*, porque esta designação sugere que o mais importante não são os media em si (tradicionais, novos e a convergência de ambos) mas o seu uso informado, crítico e responsável (*idem*). Esta designação poderá desdobrar-se em Literacia Digital, Literacia da Publicidade, Literacia da Imagem, Literacia da Comunicação, Literacia Computacional, entre outras, consoante o seu domínio. Este desdobramento deve-se “às mudanças trazidas pelos meios digitais e com os desafios que o novo ecossistema vem colocar ao nível da formação dos cidadãos, nomeadamente, ao nível da formação das competências que precisam de desenvolver e de adquirir na nova era digital” (Pinto, 2011, p. 22). E subjacente a estas designações está a ideia de que a “Educação para os Media supõe um processo de aprendizagem e capacitação, cujo objetivo último é o exercício autónomo de competências e capacidades face aos media, tanto os clássicos como os novos media” (Pinto, 2009, p. 1). Nos dias de hoje, ser literato vai mais além do saber ler, escrever e contar, implica estar formado para ser consumidor crítico e produtor reflexivo de mensagens média (Tomé, 2008).

Para Vieira (2006), a EpM começa a partir do momento em que a criança é capaz de decodificar um som ou uma imagem, ou seja, é um processo que começa desde muito cedo, em casa. Este processo continua nas suas vivências com os amigos, estende-se na escola e determina-se

na idade adulta, no seu desenvolvimento pessoal e coletivo de cidadão. Neste sentido, a EpM pode ser definida, segundo o mesmo autor, como

as práticas de ensino que têm como objetivo o desenvolvimento de certas competências ligadas à utilização dos media, à aquisição de uma atitude crítica e reflectida perante os media para formar cidadãos equilibrados, capazes de construir a sua própria opinião a partir das informações disponíveis. Graças a essa educação, os cidadãos devem poder ter acesso à informação, analisá-la e identificar os interesses subjacentes de ordem económica, política, social ou cultural. A Educação para os Media consiste, pois, em ensinar indivíduos a interpretar e a criar as mensagens, a seleccionar os media mais apropriados para a comunicar e, finalmente, a influir sobre a oferta e o conteúdo dos media (*idem*, p. 1).

A problematização da EpM surge de forma cautelosa a partir dos anos 60, sendo que a sua definição, enquadramento e objetivos, surgem de forma mais ou menos sistemática há cerca de meio século (Lopes, 2011). Diversas instituições e organizações internacionais como a UNESCO, Conselho da Europa e a União Europeia têm vindo a abordar este novo paradigma.

1.1.1 UNESCO

Desde a década de 60 do séc. XX que a UNESCO se tem debruçado sobre a EpM. E desde então várias definições têm surgido, algumas confusas e outras muito abrangentes. Com a Declaração de Grünwald sobre a EpM, assinada e aprovada em 1982, por representantes de 19 nações, o conceito passou a fazer parte das agendas políticas e educativas. Nesta declaração é reconhecida a presença dos media na vida dos cidadãos e a urgência em promover-se uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação. A escola também é reconhecida como parte integrante e principal no processo de emergência dos media na sociedade, salientando-se a necessidade da EpM fazer parte do currículo escolar (Unesco, 1982). Esta declaração constituiu a primeira declaração clarificadora e fundamental de EpM, através de quatro grandes orientações: “o Desenvolvimento de programas integrados em todos os níveis de escolaridade, Formação de professores e sensibilização de diferentes actores da esfera social, Investigação e redes de difusão e Cooperação internacional em acções” (Ferreira, 2010).

Em 1990 é promovida pela UNESCO uma conferência, realizada em Toulouse, intitulada *Novas Direções na Educação para os Media*. Aqui a EpM é assumida como uma necessidade e não um luxo, e determinante para as sociedades contemporâneas, principalmente no que diz respeito à cidadania e à democracia (UNESCO, 1990).

Em 1999, em Viena, foi elaborado o documento *Educar para os Media e para a Era Digital*, o qual refere que a EpM

lida com todos os meios de comunicação e inclui a palavra imprensa, o som, bem como a imagem em movimento, distribuída em qualquer tipo de tecnologia; (...) garante que as pessoas aprendem a analisar, a reflectir criticamente e a criar textos mediáticos; (...) aprendem a interpretar as mensagens e os valores veiculados pelos meios de comunicação; aprendem a seleccionar meios adequados para comunicar as suas próprias mensagens ou histórias e para atingir o público a quem se destina a mensagem (UNESCO, 1999).

Este documento é muito significativo na abordagem da EpM.

Em 2002, em Sevilha, decorreu um Seminário sobre EpM, onde se reuniram representantes de 14 países, empenhados em promover a EpM através de legislação e cooperação entre atores, nomeadamente, entre governantes, educadores e profissionais dos media. É “feita uma clara distinção entre educar acerca e através dos media: ‘Educação para os Media está mais relacionado com ensinar e aprender acerca dos media do que através dos media’, envolvendo ‘a análise crítica e produção criativa’” (Pinto, 2011, p. 40). Reforça também a ideia de que a EpM é fundamental no currículo, desde muito cedo, a partir dos cinco anos, preferencialmente, “devido à evolução e às necessidades do seu [da criança] desenvolvimento” (*idem*). Neste seminário a EpM é assumida como um direito necessário a todos os cidadãos (UNESCO, 2002).

Em Paris, 25 anos após a Declaração de Grünwald ter sido assinada, é elaborado um documento final num encontro comemorativo promovido pela UNESCO, Conselho da Europa e Ministério da Educação francês, onde se podem ler 12 recomendações relativas à EpM, que é vista, mais uma vez, como um direito fundamental do cidadão. De entre as recomendações, salienta-se a necessidade de formação de professores; estímulo à investigação académica em EpM; definição de competências e sistemas de avaliação e a mobilização de decisores políticos (UNESCO, 2007).

1.1.2 Conselho da Europa

Na União Europeia, vários documentos têm sido produzidos por diversas instituições, no âmbito da EpM.

Em 1999, no documento do Conselho da Europa - *Educação nos Media, Proposta de Recomendação* – onde refere que a Assembleia recomenda ao Comité de Ministros que estes devem promover a elaboração e desenvolvimento dos meios de programas de literacia dos media para

crianças e adolescentes; promover a elaboração e o desenvolvimento de programas de formação de professores no domínio da Educação para os Media (...) (Conselho da Europa, 1999).

Em resultado, a EpM é considerada o meio para resolução de problemas relacionados com o acesso dos jovens a qualquer tipo de informação e realçada a importância que as tecnologias assumem na construção da realidade. Também é reforçada a ideia de que a EpM não diz respeito apenas às crianças mas também e, de igual forma, aos pais e professores, com a plena noção que é tecnicamente impossível controlar o conteúdo dos meios de comunicação a que os jovens têm acesso e, claro, não vai ao encontro aos princípios da democracia (Pinto, 2011).

Foram aprovados em junho de 2000, no Conselho da Europa, um Relatório e uma Recomendação intitulados *Educação para os Media* onde são manifestadas várias preocupações relacionadas com o tema. Existe a preocupação e necessidade de promover a EpM rumo à inclusão social e cidadania, por um lado, e por outro, o risco de exclusão social daquelas pessoas que não têm acesso a estas mensagens (Lopes, 2011). Num contexto de “expansão fenomenal da Internet, volta-se a sublinhar que existe o risco sério de uma nova forma de exclusão social para aqueles que não podem comunicar através dos media e/ou são incapazes de avaliar o seu conteúdo de forma crítica” (Pinto, 2011, p. 41). Neste documento também é referido que, apesar de em alguns países a EpM já fazer parte dos currículos, é ainda muito comprometedora a sua aplicação prática (Conselho da Europa, 2000a).

1.1.3 União Europeia

Com a Diretiva 2007/65/CE de 11 de dezembro de 2007, a União Europeia reforça a ideia de que é fundamental a implementação da EpM nos currículos, uma vez que a mesma “visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura” (União Europeia, 2007). Esta diretiva também refere que

até 19 de dezembro de 2011, e daí em diante, de três em três anos, a Comissão deve apresentar ao Parlamento Europeu, ao Conselho e ao Comité Económico e Social, um relatório sobre a aplicação da presente directiva e, se necessário, formular propostas destinadas à sua adaptação à evolução no domínio dos serviços de comunicação social audiovisual, em especial à luz dos progressos tecnológicos recentes, da competitividade do setor e dos níveis de Educação para os Media em todos os Estados-Membros (*idem*, p. 44).

Ainda no mês de dezembro a Comunicação da Comissão, *Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital*, reconhecia a importância da Literacia Mediática nas

agendas políticas e a definia como a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar os seus diferentes aspetos e conteúdos de modo crítico (Comissão das Comunidades Europeias, 2007). Nesta Comunicação é realçada a ideia de que uma abordagem europeia da Literacia Mediática deve envolver todos os meios de comunicação, pois podem atingir um vasto público através de diferentes canais de distribuição (*idem*).

É divulgada pelo Parlamento Europeu no dia 16 de dezembro de 2008, uma *Resolução sobre Literacia Mediática no Mundo Digital*, onde recupera muitas ideias do relatório anterior, acrescentando que para entender as informações e ficar capaz de produzir e divulgar conteúdos mediáticos, é necessário possuir um nível adequado de Literacia Mediática e sublinha que, possuir conhecimentos informáticos não obriga uma maior Literacia Mediática. Nesta Resolução a Literacia Mediática é entendida como a capacidade de utilizar os diferentes meios de comunicação social, de compreender e avaliar de modo crítico os seus diferentes aspetos e conteúdos e de criar e difundir conteúdos mediáticos (Conselho da União Europeia, 2008).

Através da *Recomendação sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva*, com a data de 20 de agosto de 2009, a Comissão Europeia volta a pronunciar-se sobre o assunto considerando a Literacia Mediática uma das condições fundamentais para o exercício de uma cidadania ativa e plena, afastando ou atenuando os riscos de exclusão da vida comunitária (Comissão das Comunidades Europeias, 2009). Como resultado, a Comissão recomendou o debate sobre “a inclusão da disciplina de Educação para os Media no programa escolar obrigatório e da literacia mediática nas competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” (*idem*).

Em 27 de novembro de 2009 é publicado um outro documento, *Conclusões do Conselho sobre a Literacia Mediática*, salientando a ideia de que o Sistema Educativo poderá ter um papel importante no desenvolvimento e aperfeiçoamento da Literacia Mediática, assim como na criatividade e no potencial de inovação de todos os membros da sociedade, nomeadamente crianças e jovens (Conselho da União Europeia, 2009).

No dia 3 de dezembro de 2009, a EpM é objeto de parecer, *Parecer do Comité das Regiões sobre Pontos de Vista Regionais no Desenvolvimento da Literacia Mediática – Educação para os Media na Política Educativa da União Europeia*, onde o Comité Regional assume que os órgãos de poder local e regional são responsáveis pela integração da EpM em todos os níveis do ensino oficial. Neste documento também pode ler-se que a educação dos jovens precisa de abordagens novas do ponto de vista qualitativo e as competências básicas deve prever a interpretação de conteúdos mediáticos, “pois o desenvolvimento de uma atitude crítica requer primordialmente uma

análise dos esquemas transmitidos pelos media e firmados desde a infância, que determinam inconscientemente a nossa visão do mundo” (Comité das Regiões, 2009, p. 18).

No dia 10 de março de 2010, a Diretiva 2010/13/EU do Parlamento Europeu e do Conselho, referente à *Coordenação de Certas Disposições Legislativas, Regulamentares e Administrativas dos Estados-Membros Respeitantes à Oferta de Serviços de Comunicação Social Audiovisual*, refere que os cidadãos educados para os media serão capazes de fazer escolhas mais informadas, compreender a natureza dos conteúdos mediáticos e tirar partido das oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias, ficando mais aptos para protegerem-se e protegerem as sua famílias contra material nocivo. É referido também que a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 20 de Dezembro de 2006,

contém já uma série de medidas susceptíveis de fomentar a Educação para os Media, tais como, por exemplo, a formação contínua de professores e formadores, a aprendizagem específica da Internet destinada às crianças desde a mais tenra idade, incluindo sessões abertas aos pais, ou a organização de campanhas nacionais junto dos cidadãos, envolvendo todos os meios de comunicação social, de modo a divulgar informações sobre a utilização responsável da Internet (União Europeia, 2010, p.6).

O documento mais recente a que tivemos acesso e elaborado a nível internacional, no âmbito da EpM, é a *Declaração de Bruxelas para a Educação para os Media ao Longo da Vida*, de 18 de janeiro de 2011. Para a sua elaboração, reuniram-se 300 especialistas de mais de 30 países na Conferência Internacional *Literacia Mediática para Todos*, e dela resultou um conjunto de recomendações organizadas em grupos.

O primeiro desses grupos diz respeito a acções de promoção da Educação para os Media e nele se inscrevem recomendações como o desenvolvimento e promoção de várias pedagogias adaptadas a cada audiência, o estímulo à produção e disseminação de recursos pedagógicos ou a identificação e implementação, para cada acção educativa, de critérios de avaliação qualitativa e quantitativa (Lopes, 2011, p. 11).

1.2 A Educação para os Media no Mundo e em Portugal

1.2.1 A Educação para os Media no Mundo

Os pareceres, diretivas e declarações espelham uma visão político-burocrática da EpM, mas existe uma repercussão significativa no trabalho de instituições e grupos ativos e produtivos da sociedade civil (Lopes, 2011).

Segundo Poças (2006), foi o Reino Unido o primeiro país a assumir a importância da EpM e, consequentemente, educar os jovens para os media. Apesar de noutros países, nomeadamente os europeus, existir um afastamento entre escola e os media, desde 1920 que as escolas inglesas recorriam aos media para o ensino. Recorriam nesta altura ao visionamento de filmes para o ensino da gramática da língua materna, tornando-se evidente que analisar o conteúdo de bons filmes serviria para educar os mais jovens. Desde esta altura que o *British Film Institute*, facultava às escolas cópias de filmes, acompanhados com cadernos de apoio para os professores, o que levava a um visionamento acompanhado, análise conjunta de conteúdos e, mais importante do que isso, levava os alunos à criação das suas próprias obras. No entanto, nem todos os professores se encontravam recetivos à introdução dos conteúdos media, sendo estas aulas apenas meras experiências (*idem*). Posteriormente, devido ao advento da televisão tornou-se mesmo necessário educar para os media, segundo a perspetiva de grande parte dos professores e, por isso, antes de 1960, os media já integravam os programas de ensino das escolas inglesas (*idem*). Desde 2003, que no Reino Unido, um órgão regulador dos media audiovisuais, *Office of Communications* (Ofcom), desenvolve um trabalho muito significativo no que diz respeito à EpM, do qual fazem parte dois investigadores internacionais da área, Sonia Livingstone e David Buckingham. Este último, também responsável por várias investigações encomendadas pela UNESCO como a *Youth Media Education Survey* e a *Global Strategy for Development*, as duas desenvolvidas em 2001. Recentemente este investigador coordenou o projeto *Developing Media Literacy*, entre 2009 e 2011, que ficou conhecido como a primeira investigação sistemática de larga escala a incidir sobre práticas de EpM em escolas do Reino Unido (Lopes, 2011). A equipa trabalhou “directamente com professores no desenvolvimento de materiais e de estratégias de aprendizagem, na sua implementação e na análise de resultados. O objectivo é [foi] a construção de um modelo de progressão de aprendizagem em Educação para os Media” (*idem*, p. 12).

Em França, desde 1982 que o *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information* (CLEMI), e o *Centre National de Documentation Pédagogique* (CNDP), se destacam. Estes dois centros disponibilizam informações relacionadas com EpM assim a

disponibilização de exercícios a serem aplicados pelos professores nas salas de aula. Estes dois centros também facultam materiais para o Instituto de Inovação Educacional (IIE) em Portugal, onde, através desta informação, foi criado um site para que os professores pudessem retirar informações para desenvolverem as suas aulas, no âmbito da EpM (Poças, 2006).

Em Espanha, a Universidade Autónoma de Barcelona e o grupo *Comunicar* de Huelva, destacam-se como dois pólos de investigação. O primeiro é responsável pelo estudo de inventariação de práticas e abordagens de EpM, coordenado por Pérez Tornero, e o segundo coordenado pelo veterano da EpM em Espanha, José Ignacio Aguaded Gómez, que desenvolve trabalhos conjuntos com as nações Unidas, UNESCO e Comissão Europeia (Lopes, 2011).

Em Espanha, a disciplina EpM já se encontra em todos os currículos, de todos os anos de escolaridade, intitulado-se *Educación en Médios de Comunicación*.

Em 1989, surge uma proposta de trabalho do Canadá da *Ontário Association for Media Literacy*, É elaborado um guia por vários professores da Media Literacy Association, intitulado, *Resource Guide for Media Literacy*, onde a EpM é entendida como

o processo de compreender e usar os media. Pretende ajudar os estudantes a desenvolver uma compreensão crítica e informada acerca da natureza dos meios, das técnicas que usam e o impacto destas técnicas. É também seu objectivo desenvolver a capacidade dos estudantes para criar produtos mediáticos (Pinto, 2011, p. 33).

Este guia organiza-se à volta

de oito conceitos-chave que trazem para a análise e para a discussão uma questão que alguns documentos portugueses também enfatizam: a construção social da realidade pelos media. Além deste tópico, é proposta uma reflexão em torno da natureza comercial dos media, dos valores e ideologias que transmite, das suas linguagens, estilos, técnicas, códigos, convenções e recursos estéticos, entre outros (*idem*).

Relativamente a implementação da EpM nos curricula, os países nórdicos ganham especial destaque. Em 1970, a Finlândia introduziu a referida disciplina no Ensino Primário e no Ensino Secundário, em 1977. Em 1974 foi a vez da Noruega a introduzir o ensino para os media na Escolarização Primária. Na Suécia, desde 1980 que a EpM é disciplina obrigatória, sendo que na Dinamarca esta disciplina é uma disciplina de opção há já alguns anos.

Quanto aos Estados Unidos da América, Bill Walsh é um especialista americano na área dos media e pertence ao *Centre for Media Literacy*. Este especialista divide a história da EpM nos EUA em três grandes momentos. O primeiro diz respeito ao ano zero até ao ano de 1960 e tem

como nome *Ignorar*, em que os professores, educadores e a escola ignoravam os media. O segundo momento, Walsh deu o nome de *Inoculação*, onde os professores tratavam os media como um vírus maléfico e destruidor. “Os professores injetavam mass media nas suas aulas para demonstrar o quão vazios, ridículos e sem sentido estes eram” (Poças, 2006, p. 12). Ao terceiro deu o nome de *Absorção*, onde “os professores e a escola começaram, então, a tentar, através do uso dos media, incentivar os jovens a estudar e a interessar-se por temas e matérias importantes, mas não relacionados com os media em si” (*idem*). Atualmente este especialista refere que a EpM está num momento de transição. Os professores e a escola já perceberam que grande parte da informação que os alunos recebem advém dos media, principalmente, da televisão e Internet, sendo necessário que estes alunos compreendam os media, assim como as suas funções, objetivos e consequências.

O *Centre for Media Literacy*, do qual Walsh faz parte, editou entre 1991 e 1995 a primeira série de manuais para o ensino da EpM nos Estados Unidos da América. Sete anos mais tarde, em 2002, apresentou um modelo de ensino-aprendizagem de referência, MediaLit Kit, que contém componentes necessários para o ensino básico da Educação para os Media e para a sua integração em várias disciplinas.

1.2.2 A Educação para os Media em Portugal

Portugal, embora já com alguns projetos interessantes e reveladores, ainda não tem, até hoje, uma política pública que apoie, enquadre e oriente a EpM (Pinto, 2011), que tem sido encarada como um negócio ou um instrumento para outros fins (*idem*).

Nesta altura também se destacaram práticas de EpM em Portugal. Surgiram cursos de Iniciação Cinematográfica e de Cultura pela Imagem de José Vieira Marques. Mais tarde, a Instituição Escolar apercebeu-se do potencial desta, na altura, nova forma de expressão artística e desenvolveu, e tem desenvolvido, várias experiências que abordam o cinema em contexto escolar. Estas experiências têm os objetivos de suscitar nos alunos o gosto pelo cinema; apoiar e enriquecer o debate com temas da atualidade e o ensino de matérias como a de história ou língua estrangeira (Pinto, 2003).

Na década de 80, atendendo às Recomendações da Declaração de Grünwald, assistiu-se ao lançamento de várias iniciativas: do Projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino Racionalização Valorização Atualização) em 1985; da campanha *Ler Jornais é Saber Mais* em 1986, e entre 1987 e 1988 assistia-se às propostas de resolução do Programa Global de Reforma do Sistema Educativo.

O Projeto MINERVA tinha como objetivos “promover a introdução, de forma racionalizada, dos meios informáticos no ensino não superior, num esforço que permita [permitisse] valorizar

activamente o sistema educativo em todas as suas componentes e que comporte [comportasse] uma dinâmica de permanente reavaliação a actualização de soluções ensaiadas” (Despacho 206/ME/85, de 15 de novembro).

A campanha *Ler Jornais é Saber Mais* tinha como objetivo sensibilizar os alunos do ensino secundário para o papel da imprensa, tendo sido coordenada por Viriato Marques para o Conselho de Imprensa. A Reforma Educativa veio realçar o papel da educação com os media, sendo criado em 1987 o Instituto de Inovação Educacional (IIE), de acordo com o quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo, que passou a ser responsável pela política educacional, nomeadamente da área EpM. Nesta altura é produzida documentação e realizados encontros para se debater este assunto.

Em 1988, a Proposta Global de Reforma avança com dois programas de cumprimento. O Programa A5, *Educação e Comunicação*, que estava relacionado com a introdução da EpM na educação escolar e extra-escolar, e o Programa A6, *Novas Tecnologias de Informação*, que estava relacionado com a introdução das TIC no sistema educativo. É de salientar que, apesar das iniciativas e até de outras propostas e medidas apresentadas pelo governo da altura, o programa de introdução da EpM na educação escolar e extra-escolar, não teve qualquer consequência (Pinto, 2011).

Ainda no mesmo ano, Manuel Ferreira Patrício, professor catedrático que presidiu a IIE, apresentou o projeto *Escola Cultural*, este projeto englobava a escola numa perspetiva multidimensional que se traduzia em três dimensões: a letiva, a extraletiva e a interativa. Sendo que a segunda dimensão ocorria fora da atividade letiva, nomeadamente nos clubes escolares, aos que o autor identificou como clubes *de comunicação* (Lopes, 2011).

No que concerne aos media como recurso pedagógico, podemos salientar dois projetos. O Projeto CIMA (Compreender e Intervir no Mundo Atual) da Escola Superior de Setúbal, onde através dele foram dinamizadas várias ações pelas escolas do país, e o Projeto *Público na Escola*, promovido pelo Jornal Público com o apoio do Ministério da Educação, que tinha dois propósitos: contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico dos mais jovens e contribuir para uma relação mais próxima entre a atualidade e a escola (Poças, 2006).

Enquanto presidente do IIE, Maria Emília Santos, cria uma rede nacional de escolas com atividades em EpM, incentivando o desenvolvimento de projetos, tendo criando para o efeito, o concurso *Inovar Educando, Educar Inovando*. Nesta altura também se celebrava a Semana dos Media na Escola e nesta altura publicou-se uma coleção de referência (Lopes, 2011). Em 2002 o IIE é extinto.

Em 2001 é introduzida a Educação para a Cidadania no currículo nacional, considerando os media como um “apoio insubstituível a processos de ensino-aprendizagem que tornam a

compreensão e significado do mundo e a formação para uma cidadania consciente e participativa como objectivo seus” (Pinto 2003, p. 126). Como resultado, pode ler-se no Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, no que diz respeito à Organização e Gestão do Currículo Nacional,

Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade (n.º3, alínea C).

De acordo com Lopes (2011), sete anos depois da Educação para a Cidadania fazer parte do currículo nacional, o Ministério da Educação, através do Despacho n.º 19308/2008 de 8 de julho de 2008, assume a EpM como uma competência a desenvolver, “ao longo do ensino básico, em área de projecto e em formação cívica devem ser desenvolvidas competências nos seguintes domínios: (...) Educação para os Media” (n.º 10) (p. 16).

Ainda no mesmo ano, 2008, é lançado um programa promovido pela Associação Portuguesa de Anunciantes (APAN), o Media Smart Portugal, que se trata de um

programa sem fins lucrativos de literacia sobre a publicidade nos diversos media (meios de comunicação social), destinado a crianças entre os 7 e os 11 anos de idade. O objectivo é fornecer às crianças ferramentas que as ajudem a compreender e interpretar a publicidade, preparando-as para fazerem escolhas informadas (*idem*).

Em 2010 é lançado o Portal da Literacia Mediática promovido pelo Gabinete para os Meios de Comunicação Social. Neste portal podemos encontrar informações atualizadas sobre a Literacia Mediática e temas que a ela dizem respeito, promoção de projetos, fóruns de debate, etc. (*idem*).

Em setembro de 2010 foi finalizado o projeto desenvolvido ao longo de três anos pelo investigador Vítor Tomé, intitulado *Literacia dos Media no Distrito de Castelo Branco*. Deste projeto fizeram parte investigadores de sete universidades, sendo cinco portuguesas e duas estrangeiras, de França e Itália. Também fez parte uma empresa de desenvolvimento de software e o jornal local *Reconquista*. Vários foram os objetivos deste projeto, entre eles, aproximar as escolas com a respetiva comunidade educativa; contribuir para a fomentação a leitura de jornais e, principalmente, permitir a alunos e professores um melhor conhecimento em relação às diferentes etapas de produção de jornais em formato papel e on-line (Tomé, 2010, p. 2). A escolha do jornal teve a ver com o facto de ser “um media de acesso fácil e barato, ‘um recurso importante para

desenvolver o espírito crítico, estilos e hábitos de reflexão e criatividade, o respeito pela diversidade de opiniões e o interesse pela actualidade’. Pode ser utilizado na sala de aula como um ‘precioso auxiliar pedagógico-didáctico, ao serviço de várias áreas disciplinares” (*idem*). Para a concretização deste projeto os professores tiveram como apoio: o DVD *Vamos fazer jornais escolares*: um sítio na Internet; um *template* para criação e divulgação de jornais online; um manual pedagógico e a impressão dos jornais pelo jornal local *Reconquista*. Para o investigador, este Projeto “insere-se nestas tendências atuais em termos de Educação para os Media e procura responder as preocupações enunciadas pela União Europeia” (*idem*, p. 2). No final do projeto, os alunos desenvolveram a capacidade de análise crítica e de produção reflexiva de conteúdos mediáticos, tanto os professores como os alunos, envolveram-se mais com a equipa de produção do jornal e houve um aumento de escolas a aderir a produção do jornal escolar on-line.

Educação para os Media em Portugal: Experiências, Atores e Contextos, é um estudo que foi desenvolvido entre 2009 e 2010, realizado pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, sob a coordenação do professor Manuel Pinto. Este estudo “constitui um importante contributo no sentido de um melhor conhecimento do sector dos media em Portugal e corresponde ao cumprimento de um dos objectivos do Conselho Regulador da ERC” (Entidade Reguladora para a Comunicação Social) (Pinto, 2011, p. 7). Este estudo dá a “conhecer o estado da Educação para os Media em Portugal, através do levantamento de projectos, iniciativas, actividades e experiências desenvolvidas nos últimos anos” (*idem*, p. 11). A apresentação deste estudo aconteceu no primeiro congresso nacional sobre literacia mediática, *Literacia, Media e Cidadania*, organizada pela Universidade do Minho em parceria com seis instituições, entre elas, o Ministério da Educação, Comissão Nacional da UNESCO e Conselho Nacional da Educação. Aqui se reuniram três centenas de pessoas em Braga, nos dias 25 e 26 de março de 2011, tendo sido aprovada uma declaração final, Declaração de Braga, onde refere que é fundamental reforçar a formação dos professores, formadores e animadores apostando, para isso, a todas modalidades e entidades relevantes, e recorrendo a formação e sensibilização dos profissionais dos media, além de explorar mais o entrosamento entre a literacia dos media e o currículo escolar (Tomé, 2011).

A EpM foi recentemente estabelecida como orientação curricular, sendo mencionada, desde 5 de julho de 2012, no Ministério da Educação e Ciência,

as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, EpM, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa (Diário da República, 2012, artigo 15.º, p.3479).

No entanto, para que a EpM evolua de forma significativa, é necessário que o Estado a assuma como uma prioridade de agenda pública, uma vez que a EpM se tem vindo a evidenciar como um dos terrenos centrais dos direitos do cidadão, abrindo novos horizontes e desafios à conhecida trilogia em que assenta o direito à informação: informar, informar-se e ser informado. Esta área constitui atualmente um domínio de investigação, de estudo e de intervenção fundamental à promoção de uma cidadania esclarecida e interveniente (Pinto, 2011).

Em Portugal, as Ciências da Comunicação, as Ciências da Educação e Sociologia da Comunicação, são as três áreas em que a EpM é estudada a nível científico (Lopes, 2011). É na Universidade do Minho que podemos encontrar, desde 1988 até hoje, um dos pólos de investigação mais importantes do país no âmbito da EpM, cuja designação da mesma nos seus currículos é *Educação para a Comunicação Social*. Outros pólos importantes são a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Algarve e o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

1.3A Importância de Educar para os Media

1.3.1 Cidadania e a Educação para os Media

As TIC facilitam o acesso dos cidadãos, independentemente da idade, a encontrar, publicar e até propagar informação. Apesar do fácil acesso, nem todos compreendem o contexto em que estes materiais são escritos, vistos ou lidos, nem as possíveis consequências da publicação direta dos mesmos. Assim, a capacidade dos cidadãos de analisarem criticamente o que encontram nos media e de fazerem escolhas mais informadas, conhecida como Literacia Mediática, é cada vez mais um elemento essencial para uma cidadania ativa e para a democracia.

Desde 1970 que a educação se desenvolve como perspetiva de um novo saber e de intervenção, com o objetivo de formar cidadãos ativos, criativos e críticos dos conteúdos dos media (Abrantes, 1992). Mas para que isso aconteça “não basta continuar a formar professores que sabem um pouco mais do que os seus alunos e mostram um pouco de método para transmitir seu saber” (Perrenoud, 1999, p. 6), é necessário formar professores com formação de base e contínua em EpM, para que eles possam formar posteriormente os alunos, capacitando-os a usar a informação disponível e deixando-os menos vulneráveis aos interesses a ela subjacentes.

A preocupação na formação dos professores nesta área não é recente, no entanto, o Estado português, até hoje, não a assumiu como uma prioridade. Para Buckingham (2003), a EpM é uma

dimensão da cidadania atual e, como tal, esta deve ser encarada como um direito humano fundamental, como já vem mencionado num dos artigos da Convenção dos Direitos da Criança, que em resumo, refere que

o Estado deve garantir à criança o acesso a uma informação e a materiais provenientes de fontes diversas, e encorajar os media a difundir informação que seja de interesse social e cultural para a criança. O Estado deve tomar medidas para proteger a criança contra materiais prejudiciais ao seu bem-estar (Convenção Sobre os Direitos da Criança, 1990, p. 12),

mas o estado não tem promovido este direito.

A referida Convenção foi assinada em 1989 e com ela surgiu a imagem de criança/cidadão, dando à criança direitos específicos relativamente aos media.

1.3.2 Convenção Sobre os Direitos da Criança

Desde 1989 que foi garantido às crianças, um conjunto de direitos próprios e intransmissíveis, delineados na *Convenção Sobre os Direitos da Criança*. Esta convenção foi aprovada nas Nações Unidas e ratificada por Portugal em 1990. Estabelece que as crianças são sujeitos de direito e neste sentido surge a imagem de criança/cidadão, esta representação constitui um marco histórico e tem ganho visibilidade e importância desde a sua aprovação (Pereira, 2000).

Neste diploma, os direitos das crianças estão agrupados em três categorias: provisão (alimentos, habitação, educação, etc.); proteção (identidade, nacionalidade, contra discriminação e maus tratos, etc.) e participação. Os direitos nela contemplados pertencem ao todo, são interdependentes, indivisíveis, não podendo ser hierarquizados nem selecionados, estão todos no mesmo plano, sejam eles direitos económicos, civis, sociais, culturais e políticos (idem). Relativamente aos media, podemos destacar três artigos nesta convenção:

relativamente à opinião da criança,

os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990, artº12. p. 10);

relativamente à liberdade de expressão,

a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de

fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990, artº13, p. 11);

e relativamente ao acesso a informação apropriada,

os Estados Partes reconhecem a importância da função exercida pelos órgãos de comunicação social e asseguram o acesso da criança à informação e a documentos provenientes de fontes nacionais e internacionais diversas, nomeadamente aqueles que visem promover o seu bem-estar social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990, artº17, p. 12).

De acordo com estes artigos podemos afirmar que as crianças são cidadãos que têm o direito de serem ouvidos; respeitados; de se fazerem entender; de receberem explicações sobre decisões que lhes digam respeito, de serem cidadãos completos, de pleno direito. A escola deve apoiar a criança a promover estes direitos. Uma das formas passará por proporcionar à criança o desenvolvimento de capacidades para compreensão e análise da cultura dos media e uma outra está relacionada em conduzir a criança a tirar partido das vantagens que os media oferecem.

A Educação para os Media poderá oferecer uma oportunidade de realizar os direitos de cidadania sob a condição de ser garantida a protecção dos direitos individuais, uma maior igualdade no acesso ao novo recurso estratégico que é a informação, e a capacidade para as crianças conseguirem mobilizar os direitos que lhes são reconhecidos no quadro da Convenção (Pereira, 2000, p. 5).

1.3.3 A Escola e a Educação para os Media

A Educação é um direito e a EpM é uma componente central deste direito (Lopes, 2011).

As crianças como consumidoras ativas dos conteúdo media têm muita facilidade em aceder às informações, mas muita dificuldade em seleccioná-la e identificar os interesses subjacentes a ela, pois os media não são uma “janela para a realidade” (Masterman, 1985), mas são construções dessa realidade, elaborada de acordo com códigos e valores (Potter, 2005). É necessário uma preparação para este consumo ativo. Este será o grande desafio da escola, formar cidadãos capazes de, para além de usarem os media, terem sobre eles um discurso informado, crítico e uma produção reflexiva. Devem ser capazes de identificar os interesses de ordem económica, política, cultural e social, subjacentes às mensagens media, compreender e interpretar estas mesmas mensagens, produzindo sobre elas a sua própria opinião.

São muitas as vantagens, para professores e alunos, na integração dos media na sala de aula. Tradicionalmente são as instituições educativas que têm o *poder* e a responsabilidade de formar as

crianças/cidadãos tendo em vista a aquisição cultural e de conhecimentos. Mas hoje, os alunos já chegam a escola com muita informação proveniente dos media, nomeadamente, internet e televisão. O professor tem que ter em conta e proporcionar situações de ensino/aprendizagem significativas para o aluno. Esta atitude levará a criança e o adolescente a desenvolver e exercer um pensamento crítico sobre temas dos seus interesses e dos media, que fazem parte da sua vida quotidiana.

Podemos dizer que as atividades em EpM oferecem um novo contexto para integrar as aprendizagens disciplinares. Aprender a avaliar os media em termos de clareza, precisão e credibilidade ajuda os alunos a participarem de forma mais crítica, interpretativa e avaliativa dos meios de comunicação. Esta abordagem ao pensamento crítico permitirá incorporar a sua própria compreensão e interpretação do que veem, ouvem, leem e veem (Considine, 2002), conduzirá à criança e ao jovem a comportamentos mais responsáveis e os guiarão na construção de uma opinião pessoal mais realista e aberta à diversidade das culturas e dos modelos. Com efeito, ficam mais atentos aos intervenientes das produções dos media, exprimem o seu desacordo face aos estereótipos e questionam-se sobre a credibilidade da informação (Vieira, 2006).

Para Abrantes (1992), a escola e os media eram dois sistemas paralelos, percorriam caminhos posicionados um ao lado do outro, mas que não tinham pontos de interseção, de cruzamento. Mas a verdade é que hoje, os media e a escola cruzam-se num mesmo alvo e sujeito: os alunos. Neste sentido, tem que haver uma abertura na escola para aceitar os media e os seus profissionais e também uma abertura nos media para aceitar a educação, a formação, a informação detalhada e rigorosa como tarefa sua. Esta colaboração e cooperação será fulcral na criação e desenvolvimento de recursos educativos válidos sendo, no entanto, necessário “criar redes de colaboração entre investigadores e outros atores, além de existir um maior apoio dos decisores políticos” (Tomé, 2011, p. 60).

A escola deve proporcionar ao aluno um conjunto de competências que o habilite a movimentar-se nos universos informacionais e a integrar-se de forma plena e ativa na construção da Sociedade da Informação.

1.4 A Sociedade de Informação

Para Lyon (1991), a expressão Sociedade de Informação surge em 1960 pela voz de Daniel Bell, associando-a à ideia do pós-industrialismo, mas rapidamente foi difundida, entrando em 1975 nos discursos oficiais da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e em 1979, do Conselho de Ministros da União Europeia, para o lançamento de um programa no âmbito das tecnologias.

Tal como acontece com o termo EpM, também o termo Sociedade da Informação é caracterizado com diferentes designações tais como, Sociedade Globalizada, Sociedade de Comunicação e, entre outras, Aldeia Global que, no entanto, se encontram unidas pela ideia de que as TIC e os seus conteúdos representam um elemento central para a evolução social, económica e cultural dos cidadãos (Sampaio, 1999).

De acordo com Gouveia (2004),

a Sociedade da Informação está baseada nas Tecnologias de Informação e Comunicação que envolvem a aquisição, o armazenamento, processamento e a distribuição da informação por meios eletrónicos, como a rádio, a televisão, telefone e computadores, entre outros. Estas tecnologias não transformam a sociedade por si só, mas são utilizadas pelas pessoas em seus contextos sociais, económicos e políticos, criando uma nova comunidade local e global: a Sociedade da Informação (p. 1).

Para Ponte (2000b),

todas as épocas têm as suas tecnologias. Os utensílios de pedra, o domínio do fogo e a linguagem constituem tecnologias fundamentais (...) que estão indissociavelmente ligadas ao desenvolvimento da espécie humana há muitos milhares de anos. Hoje em dia, as Tecnologias de Informação e Comunicação (...), surgem como trave-mestra de um novo tipo de sociedade – a sociedade de informação (p.25).

Com a Informação surge um novo paradigma de Sociedade, decorrente das inúmeras mudanças que as sociedades contemporâneas atravessam, nomeadamente, no que diz respeito às tecnologias. Esta Sociedade, está muito marcada pelas TIC, incluindo aqui “todas as tecnologias utilizadas na criação, armazenamento e troca de informação nas suas várias formas: dados, voz, vídeo, imagens” (Matos, 2004, p. 341).

Para Antunes (2008), este “novo modelo de sociedade assenta em novos quadros de desenvolvimento económico, social e cultural decorrente do processo de globalização, o qual respeita à forma como os países estabelecem as suas relações (quer sejam de natureza económica, política, social e/ou cultural)” (p.3).

A Sociedade de Informação consiste na forma como a informação é exposta à sociedade através das “Tecnologias de Informação e Comunicação no sentido de lidar com a informação e que toma esta como elemento central de toda atividade humana” (Gouveia, 2004, p. 2).

Em Portugal, foi o lançamento da *Iniciativa Nacional para a Sociedade de Informação* e a criação da Equipa de Missão, que Portugal começa a dar mais importância para a Sociedade da Informação. Esta iniciativa tinha dois objetivos centrais:

promoção de um amplo debate nacional sobre o tema Sociedade de Informação, tendo em vista a elaboração de um Livro Verde, com propostas a curto, médio e longo prazo, a ser apresentado à Assembleia da República; definição, em estreita colaboração com todos os Ministérios, das medidas globais e sectoriais adequadas à concretização do Programa de Governo no domínio da Sociedade de Informação (MCT, 1999, p. 8).

Segundo Poças (2006), foram várias as medidas conduzidas pela Iniciativa Nacional para a Sociedade da Informação: Computador para Todos (traduziu-se na dedução à coleta do IRS de uma percentagem dos montantes despendidos com a aquisição de computadores de uso pessoal); Iniciativa Nacional para o Comércio Eletrónico (define o quadro jurídico e os incentivos a este tipo de comércio); Iniciativa Nacional para os Cidadãos com Necessidades Especiais (define medidas para que os cidadãos com deficiências físicas e mentais possam usufruir dos benefícios que as novas TIC lhes podem proporcionar como fator de integração social e melhoria da qualidade de vida) (MCT, 1999).

Com a tomada de posse do XVII Governo Constitucional, Portugal lança o *Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005-2008* com várias medidas das quais faz parte o *Plano Tecnológico*, é um plano “de ação para levar à prática um conjunto articulado de políticas que visam estimular a criação, difusão, absorção e uso do conhecimento, como alavanca para transformar Portugal numa economia dinâmica e capaz de se afirmar na economia global” (Poças, 2006, p. 30), que engloba três eixos principais: o conhecimento, cujo objetivo é o de qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento; a tecnologia, vencer o atraso científico e a inovação, com o objetivo de imprimir um novo impulso à inovação (*idem*).

1.5 A Educação para os Media e as TIC

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação refere-se à conjugação da tecnologia informática com a tecnologias das telecomunicações e tem na televisão e Internet a sua mais forte expressão (Miranda, 2007).

As décadas de 70 e 80 criaram bases para uma grande revolução – a revolução informática - que transformou o cenário da informação e comunicação. Nesta altura o computador deixou de ser uma máquina demasiado complicada no seu manuseamento e funcionamento e passou a ser acessível a grande parte dos cidadãos.

Ao longo dos anos 80 assistiu-se em Portugal uma tentativa de implementação de computadores nas escolas, através do Despacho 68/SEAM/84, foi criado, nesta altura, um grupo de trabalho que elaborou um documento designado *Projeto para a Introdução das Novas Tecnologias no Sistema Educativo* mais conhecido como *Relatório Carmona*. Este documento pretendia iniciar um processo lento, de proceder à alfabetização tecnológica da sociedade pela via do sistema escolar.

Foi o Projeto MINERVA, que decorreu entre 1985 e 1994, o primeiro projeto de integração das TIC nas escolas. Teve como objetivo promover a introdução das tecnologias da informação no ensino não superior em Portugal. Nesta altura surge como algo inovador. O Projeto MINERVA possibilitou, ainda, a muitos professores participar noutros programas como o FORJA, que permitiu equipar as escolas com uma rede de quinze computadores e proporcionava a formação contínua dos professores. Este programa não teve a dimensão nacional do Projeto MINERVA, centrando a sua atuação essencialmente nas regiões de Lisboa, Alentejo e Algarve (GEP-ME, 1994).

Financiado pelo Projeto MINERVA, desenvolveu-se entre 1989 e 1992, o Projeto IVA (Informática para a Vida Ativa) tinha como objetivos: equipar escolas secundárias com laboratórios de informática, formar professores e preparar os alunos para a vida ativa (*idem*).

Para dar continuidade ao Projeto MINERVA surge, em 1996, o Programa Nónio – Século XXI, uma iniciativa do Ministério da Educação, com o objetivo de “apoiar e adaptar o desenvolvimento das escolas às novas exigências colocadas pela Sociedade de Informação: exigências de novas infra estruturas, de novos conhecimentos e de novas práticas” (Silva, 2002, p. 8).

Desde a década de 90 que se assiste a um elevado número de iniciativas que têm em comum facilitar a utilização das TIC nas escolas e no processo ensino-aprendizagem. Tem havido um grande esforço do estado português na modernização tecnológica das escolas, patente no relatório do GEPE, *Modernização Tecnológica das Escolas 2009/2010*, tendo-se constatado uma grande melhoria na relação entre o números de alunos com computador nas escolas básicas e secundárias,

contudo, é importante que haja uma continuidade para que este esforço não seja em vão, uma vez que os equipamentos informáticos têm um tempo de vida relativamente curto e a sua manutenção exige investimentos em reparações e substituições.

É indiscutível o fácil acesso dos alunos às tecnologias e, segundo Ponte (2002), “as tecnologias põem à disposição dos cidadãos uma massa extraordinária de informação, colocando à escola e aos professores o desafio de desenvolver nos jovens a capacidade de lidar de forma crítica e pertinente com esse recurso estratégico” (p.1). De facto, as TIC podem ter um papel importante na educação. Mas se alguns professores já deixaram de resistir às novas tecnologias e as utilizam nesse ambiente (Abreu, 2011), outros continuam a resistir.

Com a integração das TIC na escola surge um novo desafio para a EpM. “Ela anuncia a passagem de um ensino centrado sobre a mensagem mediática para um ensino centrado sobre a informação” (Vieira, 2006, p. 4). No entanto, a sua integração não surtirá bons resultados na aprendizagem dos alunos, se não forem alteradas as práticas tradicionais de ensinar. Alguns estudos (Sousa, 2011; Tomé, 2011) mostram que a maioria dos professores considera que os dois principais obstáculos ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas são a falta de recursos e de formação. No entanto,

outra razão prende-se ao facto da integração inovadora das tecnologias exigir um esforço e reflexão e de modificação de concepções e práticas de ensino, que grande parte dos professores não está disponível para fazer. Alterar estes aspetos não é tarefa fácil, pois é necessário esforço, persistência e empenhamento (Miranda, 2007, p. 44).

Segundo a Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática (Conselho Nacional de Educação, 2011), os media foram reconhecidos como uma dimensão imprescindível da cidadania democrática, principalmente com o desenvolvimento exponencial das TIC, mas a verdade é que este esforço no apetrechamento tecnológico não foi acompanhado de uma Educação para a Literacia Mediática que beneficiasse das experiências anteriores com os *medias tradicionais*, capacitando os cidadãos para uma intervenção informada, crítica e responsável.

Para Vieira (2006), a integração das TIC nas escolas é uma oportunidade única

para a Educação para os Media desenvolver um projecto educativo integrador que lhe permita reencontrar os objectivos ambiciosos por ela fixados desde há muito tempo: favorecer uma melhor compreensão do universo mediático, encorajar a aquisição de aptidões intelectuais de nível superior, desenvolver o espírito crítico e a capacidade criativa do jovem, encorajando o desenvolvimento de uma maior consciência social (p.5).

As TIC devem ter, como já vimos, um papel importante na vida social e na escola. Esta importância, segundo Pinto (2003), é tão relevante que não falta quem reduza a EpM ao uso das tecnologias na escola, incluindo professores que pensam que é suficiente ter um computador ligado à Internet nas sala de aula que os alunos vão aprender e as práticas se vão alterar (Miranda, 2007). É, portanto necessário

procurar caminhos de uma abordagem crítica das tecnologias e de incorporar clara e decididamente a dimensão tecnológica no projeto da Educação para os Media.(...) os novos media sugerem todo o itinerário de desafios, que, a Educação para os Media não pode deixar de acolher e com os quais não pode deixar de dialogar (Pinto, 2003, p. 42).

Capítulo 2: A Educação para os Media e a Formação de Professores

Entendendo a formação inicial de professores como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002), a formação já não pode seguir modelos que se aplicaram quando a função da escola era reproduzir o conhecimento existente e uma cultura considerada única (Leite, 2003).

Neste sentido, reconhece-se a importância de se formar professores competentes que, em função da sua atividade letiva, desenvolvam projetos que deem currículo nacional, que possibilitem e proporcionem condições de sucesso para todos os alunos (*idem*). Com efeito, espera-se que as instituições de formação de professores, através de oferta de condições e situações, permitam aos futuros professores, o desenvolvimento de competências para intervir de forma crítica e autónoma em contextos reais.

Relativamente à EpM na formação inicial de professores, assiste-se em Portugal a uma evolução muito lenta, sendo que nos últimos anos, a EpM deixou de estar presente nas instituições de formação de professores que inicialmente a promoviam, esta ausência configura “uma década de claro recuo face a uma aposta quase exclusiva nas competências tecnológicas” (Sousa, 2011).

Sousa (2011), ao abordar um estudo realizado por Coelho (1999) refere que os resultados do estudo apontaram a presença da EpM em um terço das instituições superiores estudadas, em cursos de formação inicial de professores, em unidades curriculares obrigatórias (15) e opcionais (11), distribuídas pelas instituições de ensino superior, públicas e privadas. No entanto, quando consultado o plano curricular foi verificado que o trabalho estava centrado apenas nas ferramentas tecnológicas. Esta constatação revelou a existência de uma conceção equivocada que leva a confundir o uso das TIC com a compreensão do que é o trabalho da EpM.

A Lei de Bases do Sistema Educativo representa a principal referência para o funcionamento das escolas e da formação dos professores. Foi assinada em 1986, marcando um momento importante para o sistema educativo português. A proposta à sua alteração por parte do Ministério da Educação, acabou por proporcionar uma boa oportunidade para se refletir sobre o trabalho que se faz no domínio da formação de professores nas instituições superiores de Educação. Levanta-se nesta altura a questão da qualidade da formação, tanto dos novos professores como os já em serviço, estes últimos que em muitos casos “não puderam ter a formação inicial mais desejável” (Alarcão, 1997, p. 2). Esta altura parecia adequada para o início de “uma acção estruturada de educação para os media, em articulação com outras mudanças a operar” (Pinto, 1988: 53). No entanto, dos 64

artigos que constituíam a Lei de Bases, nenhum fazia referência direta à EpM, apenas referenciava explicitamente os meios de comunicação. Nos atuais 67 artigos continua a não existir diferenças no que diz respeito à EpM. Existe, no entanto, possibilidades de potenciar a EpM, dependendo apenas “da abertura, audácia e criatividade na aplicação da Lei” (*idem*, p. 56).

Poderemos afirmar que a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza uma significativa interação entre os media e a escola, materializada numa acção educativa aberta à mudança e empenhada em formar cidadãos capazes de viver de forma crítica e participada essa mudança, não apenas no terreno da educação escolar, mas igualmente no da educação extra-escolar (*idem*, p.60).

Com a Reforma de Bolonha, a EpM deixa de estar assente exclusivamente na área de formação inicial de professores, alargando-se a outros cursos e a outros profissionais, nomeadamente, aos profissionais dos media. Nas instituições de ensino superior, públicas e privadas, que nunca viram esta formação a nível superior como prioridade, com a reestruturação dos cursos à luz da Reforma de Bolonha, a situação agrava-se (Pinto, 2011).

No que diz respeito à formação contínua, foi também com a Lei de Bases do Sistema Educativo que esta formação passou a ser reconhecida como um direito. Nela pode ler-se que a formação contínua “é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham” (artº 35). O Ordenamento Jurídico da Formação de Professores referiu a formação contínua como um dever e um direito indissociável da formação inicial e a publicação do Estatuto da Carreira Docente considerou-a como condição indispensável à progressão na carreira. Neste sentido, reconheceu-se que a formação contínua complementa e atualiza a formação inicial.

Entretanto, apesar de se verificarem incentivos no que à formação contínua dizem respeito, continua a existir pouca oferta formativa dirigida aos professores, no que diz respeito à EpM, tornando difícil a sua sensibilização e preparação para a abordagem dos media nas instituições em que os professores desenvolvem a sua atividade pedagógica (Pinto, 2011).

No âmbito do Projeto *Educação para os Media na Região de Castelo Branco*, relacionado com a formação contínua em EpM, Tomé (2011) também mencionou a falta de oferta neste tipo de formação, apesar do interesse dos professores. Referiu ainda, no âmbito do seu projeto, que “os professores demonstraram que querem ter formação, que sabem [aprenderam a] integrar a Educação para os Média nas suas planificações” (p. 64), mostrou a importância de se “continuar a oferecer formação contínua nesta área, designadamente centrando essa acção na análise e reflexão

sobre actividades desenvolvidas por docentes” (*idem*, p. 67), sendo fundamental desenvolver, em universidades e politécnicos, formação inicial nesta área.

“O facto da Educação para os Media não ter ainda conseguido dotar-se de bases teóricas autónomas, repercute-se, assim, directamente, sobre os docentes” (Vieira, 2006, p. 4), na sua falta de formação. O Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua do Ministério da Educação define a EpM como uma das áreas de formação. No entanto, as suas prioridades estão assentes no Plano Tecnológico da Educação, baseadas em ações relacionadas com as TIC, deixando de fora a EpM. Também a Declaração de Braga refere que é fundamental “reforçar a formação dos professores, formadores e animadores apostando a todas modalidades e entidades relevantes, e recorrendo à formação e sensibilização dos profissionais dos media, além de explorar mais o entrosamento entre a literacia dos media e o currículo escolar” (Tomé, 2011, p. 61).

Já Manuel Pinto, em 1988 abordava a questão da EpM, referindo que a sua introdução em ambiente escolar traria dificuldades se não se recorrer primeiro à uma investigação científica, para que se pudesse conhecer melhor a estrutura dos media e “incentivar no nosso país uma abordagem mais crítica e compreensiva e menos apocalíptica ou messiânica dos mass media, tanto na família como na escola, precisamos de conhecer a realidade em que nos movemos” (*idem*, p. 65). Neste sentido, a formação de professores nesta área é entendida como fator principal, devendo mesmo ser integrada no curriculum da formação inicial de professores de todos os níveis de ensino, contudo, uma aposta direccionada na formação contínua seria encarada como uma estratégia prioritária e decisiva (*idem*). Para além disso, será igualmente importante e fundamental no exercício da EpM em meio escolar que existam recursos técnicos e financeiros para a sua implementação.

Capítulo 3: Metodologia

Após a revisão de literatura, apresentada no capítulo dois, sobre a temática em estudo, Educação para os Media, foi necessário fazer opções em termos de metodologia de investigação. Assim, atendendo a dimensão da amostra, este estudo foi concretizado com base em metodologias quantitativas para recolha de dados, sendo as informações recolhidas através de estatística descritiva.

Com a finalidade de analisar as condições e possibilidades atuais da EpM na escola, através de um estudo de caso nas Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos do Concelho da Moita, pretendeu-se fazer um estudo junto de professores que lecionam o 2º ciclo do Ensino Básico das escolas do referido Concelho.

O presente capítulo inclui uma descrição da natureza do estudo (3.1); refere os objetivos e hipóteses de estudo (3.2); identifica a população e amostra (3.3); caracteriza o meio (3.3.1); menciona o instrumento e procedimento de recolha de dados (3.4) e, por último, refere a forma como se procedeu ao tratamento de dados (3.5).

3.1 Descrição do Estudo

Numa primeira fase foram traçados os objetivos para a dissertação que aqui se apresenta do Mestrado em Ciências da Educação. Seguidamente, propusemo-nos desenvolver um estudo de caso que permitisse perceber o lugar da EpM na escola, agora como uma nova orientação curricular, entender a realidade atual, em função do tipo de recursos e do papel desempenhado pelos professores, destacando-se o uso das várias tecnologias possíveis de serem usadas no processo ensino/aprendizagem. A escolha da abordagem metodológica “o caso”, deveu-se ao facto de ser uma abordagem metodológica que “envolve um estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida” examinando “o caso” em detalhe, em profundidade e recorrendo a métodos que se revelem apropriados (Coutinho & Chaves, 2002).

Neste estudo foi utilizado o método quantitativo, um método usado frequentemente na área das Ciências Sociais e da Educação, no âmbito da investigação empírica e que permite recolher e tratar as informações obtidas de forma mensurável, apresentando os resultados, por exemplo, através de tabelas, gráficos e estatística. Segundo Fortin (1999), o inquérito por questionário é uma metodologia que reflete o objetivo de um estudo com variáveis mensuráveis. Com efeito, a sua escolha como metodologia deste estudo fez todo o sentido, tendo em conta a sua natureza. Por outro lado, usa amostras de maiores dimensões selecionadas aleatoriamente, o pretendido também para esta investigação.

A abordagem que nos pareceu mais adequada para a realização deste estudo foi a abordagem descritiva, uma vez que esta “está concebida para descrever um conjunto concreto de fenómenos num determinado momento, em que, a informação obtida constitui em si mesma, a resposta à pergunta(s) da investigação em curso” (Fox, 1987, p. 478). Neste tipo de metodologia são reunidos dados num momento particular com o objetivo de, segundo Cohen e Manion (1990) citados por Morais (2006), “descrever a natureza das condições existentes, identificar normas e padrões para serem comparadas com essas mesmas, e determinar as relações que existem entre acontecimentos específicos” (p. 128). Este tipo de investigação levou-nos a aplicação de um instrumento de recolha de dados para recolher dados cuja análise permitisse verificar, ou não, as hipóteses formuladas.

Este estudo se propôs a questionar professores que lecionam o 2º ciclo no Concelho da Moita sobre as possibilidades atuais de introdução da EpM nos curricula. Para a recolha de dados utilizámos o questionário que nos permitiu recolher a opinião dos professores face à EpM e o uso que fazem das tecnologias como meio para procurar aumentar o nível de Literacia Mediática dos alunos.

Numa primeira fase, construímos e validámos o questionário. Tratando-se de uma investigação em meio escolar, foi necessário pedir autorização prévia ao Ministério da Educação para a administração do instrumento aos professores. Após esta aprovação passou-se à fase de aceitação por parte dos diretores/as das escolas envolvidas, inicialmente, por contacto presencial e, posteriormente, por correio eletrónico. Embora todos os diretores aceitassem a administração do instrumento, o número de respostas não foi o esperado, ainda que considerado por nós suficiente. O instrumento garantiu o anonimato, confidencialidade e proteção dos dados dos inquiridos que responderam em função da sua disponibilidade.

3.2 Objetivos e Hipóteses de Estudo

A implementação da EpM nas escolas é um grande desafio onde ressalta o papel dos media, da escola e principalmente dos professores, na forma como lidam com os media na sala de aula e como gestores de um currículo. É de extrema importância, nos dias que correm, formar cidadãos para o uso crítico e esclarecido dos meios de comunicação, novos ou velhos. Este é o grande desafio de diversos países e tem assumido uma importância cada vez maior. Existem, como já vimos, algumas diretivas neste sentido, sendo que o Parlamento Europeu e o Conselho foram responsáveis por uma dessas diretivas em 2007 (Diretiva/65/CE). Em Portugal, desde 5 de julho de 2012 que a EpM vem mencionada nas orientações curriculares do Ministério da Educação e Ciência. Sendo nesta altura uma disciplina de opção, este estudo de carácter descritivo teve como finalidade recolher informação e dados que nos permitiram analisar as condições e possibilidades atuais da

EpM nas escolas portuguesas, através de um estudo de caso nas Escolas Básicas do 2º e 3º ciclos do Concelho da Moita. Neste sentido, articulando-se com o objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos e as hipóteses que aqui se apresentam:

Objetivos:

O1 - Perceber se os professores sabem o que é a Educação para os Media.

O2 - Perceber se os professores têm formação em Educação para os Media.

O3 - Conhecer a opinião dos professores face à implementação da Educação para os Media nos curricula.

O4 - Perceber se os professores com formação em Tecnologias de Informação e Comunicação têm mais facilidade em implementar a Educação para os Media nas suas atividades letivas.

O5 - Perceber se, na opinião dos professores inquiridos, os recursos tecnológicos existentes nas escolas permitem aumentar o nível de literacia mediática dos cidadãos/alunos.

Hipóteses formuladas:

H1 – A maioria dos professores confunde Educação para os Media com o uso das TIC na sala de aula.

H2 - Os professores não têm formação em Educação para os Media.

H3 - Os professores acham fundamental a implementação da Educação para os Media nos curricula.

H4 - Os professores consideram que a Educação para os Media deve estar presente nas várias disciplinas.

H5 - A maioria das escolas está tecnologicamente equipada e preparada para esta nova orientação curricular.

H6 - Os professores consideram fundamental a Educação para os Media na formação de cidadãos ativos e participativos em sociedades democráticas.

3.3 Caracterização do Meio / População

A população do estudo faz parte do Concelho da Moita. A opção por esta região geográfica justifica-se pela intenção de querermos conhecer melhor, no contexto da problemática em análise, a região onde vivemos e exercemos a nossa atividade profissional.

Este Concelho situa-se na Margem Esquerda do Estuário do Tejo sendo território integrante da área Metropolitana de Lisboa. A construção da Ponte Vasco da Gama trouxe para este município uma nova centralidade e acessibilidade, constituindo um trunfo no posicionamento deste Concelho,

próximo da região de Setúbal. Houve uma valorização dos seus recursos naturais e zona ribeirinha desencadeando um atrativo para a instalação de novos equipamentos, novas empresas e novos residentes que, segundo os censos de 2011, era de 66029 habitantes, provenientes das seis freguesias de que fazem parte: Alhos Vedros (15050 habitantes); Baixa da Banheira (21085 habitantes); Gaio/Rosário (1227 habitantes); Moita (17653 habitantes); Sarilhos Pequenos (1150 habitantes) e Vale da Amoreira (9864 habitantes).

A população do Concelho da Moita exerce a sua atividade sobretudo nos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa, predominantemente nos sectores secundário e terciário, utilizando os transportes públicos e viatura própria para deslocações diárias entre o local de trabalho e o de residência.

O Município da Moita tem vindo a desenvolver uma política industrial de captação de investimentos, estimulando a oferta de terrenos industriais infraestruturados a baixo custo. As novas áreas comerciais e de serviços são de iniciativa privada e prendem-se com as novas áreas residenciais.

De acordo como o Plano Diretor Municipal, verifica-se um crescimento equilibrado do Município da Moita.

Uma das prioridades de intervenção municipal é a Educação, sobretudo ao nível da promoção de um ensino público de qualidade e para todos. A rede concelhia das Bibliotecas Escolares, o projeto de Alfabetização Informática, a Ação Social Escolar e as políticas de apoio à família, são recursos educativos disponibilizados pela Câmara Municipal às comunidades. No que se refere às atividades educativas municipais, salienta-se a realização da Feira de Projetos Educativos e da Quinzena da Educação, que correspondem momentos altos da planificação anual das atividades das escolas.

3. 3.1 Seleção da População e Amostra

Fazem parte da população deste estudo os professores de 2º ciclo do Ensino Básico a lecionar no ano letivo 2012/2013 no Concelho da Moita. Não foi possível, devido à falta de possibilidades, de estudar a população na sua totalidade, foi feita uma sondagem, que traduz o conhecimento da população tomando por base uma fração da população, designada por amostra (Ferrão, 2011).

Para a seleção da amostra fez-se o levantamento de todas as escolas de 2º e 3º ciclos pertencentes ao Concelho da Moita, somando seis no total. O objetivo foi o de selecionar, de cada uma das seis escolas vinte professores, sendo dez de 5º ano e dez de 6º ano, correspondentes às dez disciplinas existentes em cada ano, incidindo o estudo, inicialmente, sobre uma amostra de 120

professores. No entanto, 72 professores não responderam ao questionário, diminuindo a amostra para 48 professores, em termos percentuais 40% que, segundo Pinheiro e Silva (2004), é um valor que se enquadra neste tipo de sondagens, pois o autor refere a percentagem de 30% como o número aceitável para a receção de dados via online.

A técnica de amostragem utilizada neste estudo para selecionar os elementos da população, de forma a obter uma amostra representativa, foi a amostragem aleatória (Bacelar, 1999). Uma vez definidos os critérios de seleção dos elementos, esta técnica não permite que a “subjetividade dos investigadores ou do entrevistador intervenham na escolha dos elementos” (Alves, 2006, p. 8). Outra vantagem desta técnica está ligada com “a possibilidade de se determinar matematicamente a dimensão da amostra em função da precisão e grau de confiança desejados para os resultados” (*idem*). Esta técnica permite ainda que todos “os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 32), permitindo assim uma amostra representativa, indispensável para a validade e qualidade dos resultados.

As desvantagens que esta técnica apresenta dizem respeito, nomeadamente, à dificuldade em se obter a listagem atual da população, à possibilidade de uma amostra dispersa geograficamente e, entre outras, a dificuldade em se estabelecerem contactos com os potenciais inquiridos (*idem*). Uma vez que o estudo foi realizado num só concelho, não se tornou difícil obter uma base de dados e estabelecer contactos, tendo sido ultrapassadas pelos investigadores essas desvantagens.

3.4 Instrumento e Procedimento de Recolha de dados

Tendo em conta o objetivo principal deste estudo, entendeu-se que o instrumento de recolha de dados a privilegiar esta investigação seria o questionário. Esta opção prendeu-se com o facto deste instrumento permitir a recolha sistemática de dados para responder ao problema proposto, com a brevidade que se impunha.

Para Ferreira (2001) o questionário é “a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predomínio nas ciências e na sociedade em geral” (p.67). Este tipo de instrumento é utilizado para recolher informação quantitativa em várias áreas, nomeadamente, na área do marketing, sondagens políticas e, entre outros, pesquisa nas ciências sociais (Alves, 2006). Apesar das suas limitações, é um instrumento que se integra entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa (Pinto, 1997).

Este tipo de instrumento de recolha de dados apresenta vantagens como a eficácia na recolha de informações de um elevado número de inquiridos; o uso de técnicas de estatísticas para a validade, fiabilidade e a significância estatística; flexibilidade, na medida em que se pode recolher

uma grande variedade de informação; fácil administração e, entre outras vantagens, existe uma economia da recolha de dados, pois não há gasto de tempo e dinheiro em questões tangenciais (Alves, 2006), ou seja, “a aplicação de um inquérito por questionário possibilita uma maior sistematização dos resultados fornecidos, permite uma maior facilidade de análise bem como reduz o tempo que é necessário despende para recolher e analisar os dados” (Amaro, 2005, p. 8). Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), uma das vantagens principais está relacionada com a possibilidade de se poder quantificar uma multiplicidade de dados. As suas desvantagens estão relacionadas com a motivação, honestidade e memória dos inquiridos; nas informações de carácter descritivo e não explicativo e no facto de não ser apropriado para estudar fenómenos sociais complexos (Alves, 2006).

Procedemos, numa primeira fase, à definição de propósitos para a investigação para que não obtivéssemos, posteriormente, informações desnecessárias. Com efeito, determinamos os recursos, planificação e, mais importante de tudo, definimos os objetivos e hipóteses, pois como refere Goode (1979) citado por Alves (2006) “um bom formulário começa com uma boa hipótese cuidadosamente estudada” (p.7). As hipóteses foram especificadas antes da recolha de dados porque “é essencial saber quais as relações e padrões que pensa poder vir a encontrar e quais as análises estatísticas a efectuar, pois dependerão do tipo de dados recolhidos” (*idem*). Numa segunda fase, e antes de formular as questões, foi necessário ter em conta vários fatores relativos à população a inquirir, como a idade, habilitações literárias, vocabulário e determinar o método de recolha de dados a aplicar.

O respetivo instrumento foi construído com base na revisão de literatura e obedecendo a um processo com várias etapas, todas elas cuidadosamente planeadas, desde a recolha de informação até a apresentação de resultados. Contudo, até à sua versão final (Anexo 1), foi alvo de procedimentos de reformulação, através da sua validação, apesar de terem sido salvaguardadas as questões de forma e conteúdo, no sentido de avaliar se o mesmo estava de acordo com os objetivos inicialmente formulados. A validação do questionário teste foi feita por cinco professores que não faziam parte da população mas que colaboraram na testagem do instrumento, permitindo “detectar imprecisões de linguagem, falta de objetividade/fiabilidade ou má formulação das questões, assim como a sugestão de alterações/aperfeiçoamentos nos itens questionados” (Morais, 2006, p. 140). “Este estudo prévio permite muitas vezes detectar as questões deficientes, os esquecimentos, as ambiguidades e todos os problemas que as respostas levantam” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 171).

Deste modo, o questionário final é composto por trinta e seis questões maioritariamente com questões fechadas (22), questões semiabertas (8) e questões com caixas de verificação (6), sendo agrupadas em cinco dimensões:

Caracterização dos professores

Formação em Tecnologias de Informação e Comunicação

Recursos Tecnológicos existentes na Escola

Formação em Educação para os Media

Educação para os Media nos Curricula

Deste modo, parece-nos que o instrumento por nós elaborado correspondeu às características mencionadas por Alves (2006), que refere que para aumentar a eficiência do instrumento este deve:

ser claro – os seus objetivos devem ser precisos; fáceis – os inquiridos devem perceber facilmente o seu conteúdo; fiáveis – os dados recolhidos devem traduzir a opinião do inquirido – sem erros; analisado – os dados devem ser sujeitos a análise estatística para se puder inferir resultados e tomar decisões e, atempado – o tempo entre o seu planeamento e a obtenção de resultados deve ser o menor possível para que seja útil à decisão (*idem*, p. 4).

Relativamente à fase de recolha de dados, foi nosso objetivo que o questionário fosse eficiente na recolha de informação, além de conseguirmos uma taxa de respostas aceitável. Com efeito, o primeiro contacto estabelecido com os diretores/as das escolas intervenientes do estudo deu resposta a

potenciais questões que pudessem surgir por parte dos inquiridos como a natureza do estudo, porque foi o inquirido escolhido, quem está a fazer o estudo, porque é importante a colaboração do inquirido, o que pretende que faça, que uso terá a informação fornecida e se o respondente será ou não mantido o anonimato (*idem*, p. 30).

Também foi deixada em cada uma das escolas uma carta de apresentação curta, personalizada, assinada pelo responsável do estudo, com todas as informações necessárias relativas ao estudo.

A recolha de dados foi feita on-line, tendo sido enviado o respetivo link para todos os Diretores/as das escolas para que o reenviassem para os professores pertencentes à amostra, uma vez que nos foi possibilitado o acesso ao endereço eletrónico dos respetivos professores. Neste sentido, as questões do inquérito foram ministradas pelo inquirido que, segundo Alves (2006), denomina-se inquérito auto-administrado.

Foram respondidos 48 questionários, correspondente a 40% da amostra inicial (120 inquiridos).

3.5 Tratamento de Dados

As informações provenientes da recolha de dados desta investigação foram recolhidas através da aplicação do questionário, cujo conteúdo incidiu nos objetivos e nas hipóteses de investigação por nós delineadas, abordando apenas dados necessários. Este levantamento de dados, como vimos, exigiu um cuidado especial. No entanto, foi igualmente importante analisá-las estatisticamente para validar os resultados.

Todas as questões foram analisadas separadamente. Recorremos ao programa Office Excel 2007 para o tratamento dos dados e, de forma a permitir uma fácil leitura e interpretação, os resultados foram apresentados através de gráficos.

Na análise e discussão de resultados tivemos como referência investigações realizadas no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação e da Educação para os Media, para comparar com os resultados obtidos.

Capítulo 4: Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo são apresentados os dados recolhidos através do questionário. A análise dos resultados seguiu a própria estrutura do questionário, analisando de forma exaustiva, todos os dados recolhidos. Em simultâneo procede-se à análise das relações das diferentes variáveis presentes no questionário (idade e formação em TIC), tentando dar resposta aos objetivos e hipóteses formuladas.

Os dados são apresentados graficamente, por questão, tendo em conta as cinco dimensões que compõem o instrumento: caracterização da amostra; formação em TIC; Recursos Tecnológicos existentes nas Escolas e Formação em EpM. Com a apresentação dos dados faremos a sua respetiva análise e discussão, tendo sempre presente os objetivos e hipóteses delineados previamente.

4.1 Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 48 professores inquiridos. Os dados para a caracterização da amostra foram recolhidos através das oito questões iniciais do questionário. Cada uma delas foi analisada separadamente e os resultados apresentados através de gráficos, de forma a permitir uma fácil interpretação.

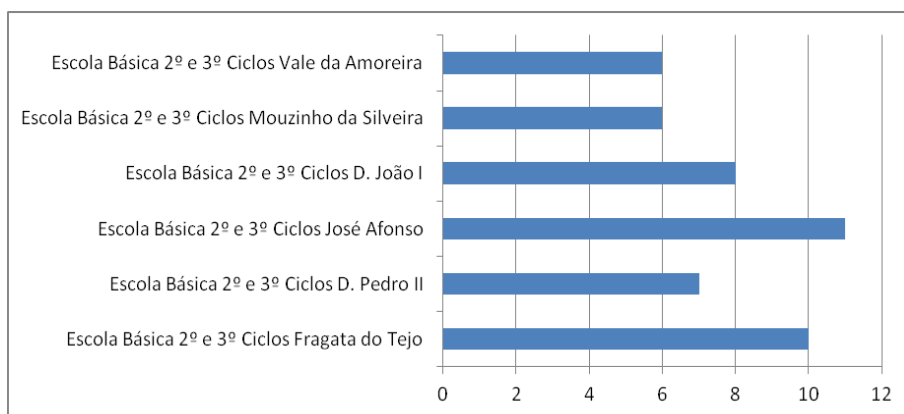


Gráfico 1 – Distribuição dos professores por escolas

Das seis escolas pertencentes à amostra, aquelas onde obtivemos uma percentagem maior de respostas foram a Escola Básica de 2º e 3º ciclos José Afonso com 23% das respostas obtidas e a Escola Básica de 2º e 3º ciclos Fragata do Tejo com 21%. Seguidamente temos a Escola Básica de 2º e 3º ciclos D. João I com 17% e a Escola Básica de 2º e 3º dos ciclos D. Pedro II com 15%. Com

uma igualdade de 12% temos as Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos Mouzinho da Silveira e Vale da Amoreira. Das 20 respostas esperadas, conseguimos obter uma média de 8 respostas por escola.

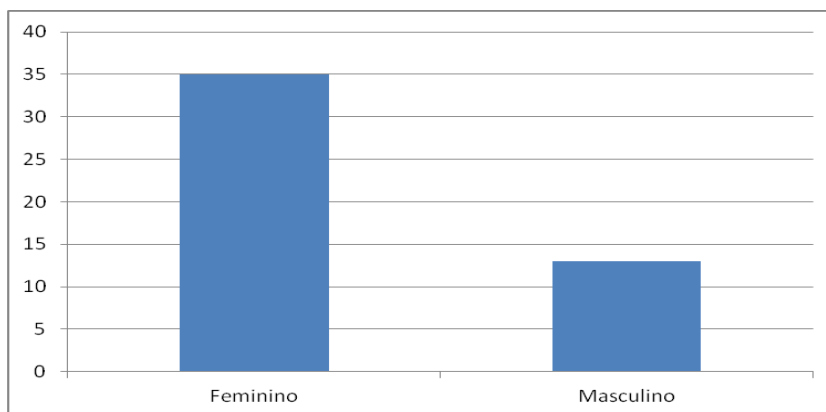


Gráfico 2 – Distribuição dos professores por género

No que respeita ao género, os professores das escolas questionadas pertencem maioritariamente ao género feminino, correspondente a 35 professores (73%), registando-se apenas 13 professores do género masculino (27%).

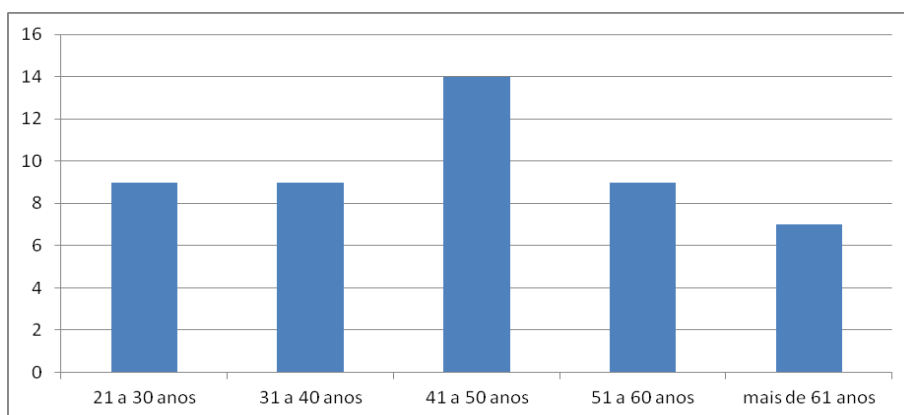


Gráfico 3 – Distribuição dos professores por idade

No que diz respeito à idade, esta é muito variável, com valores mínimo e máximo de 21 e 61 anos, respetivamente. O intervalo de idades com mais representatividade é o dos 41 a 50 anos, com 14 inquiridos (29%) e com menos representatividade temos o intervalo que engloba os inquiridos com mais de 61 anos, com 7, equivalente a 14%, equivalente a sete inquiridos. Nos outros intervalos encontramos uma percentagem semelhante de 19% (nove inquiridos). É possível verificar que a nossa amostra, apesar da variabilidade de idades, é uma amostra relativamente madura, pois engloba 30 inquiridos com mais de 41 anos.

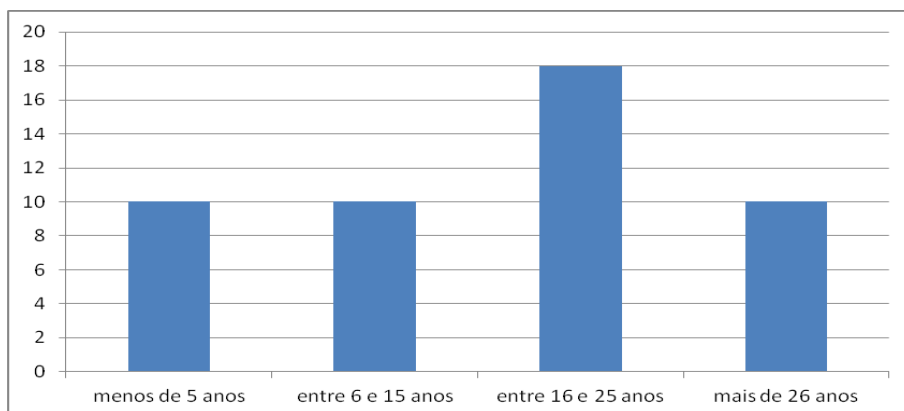


Gráfico 4 – Distribuição dos professores de acordo com o tempo de serviço

Como se pode verificar no Gráfico 4, também o tempo de serviço apresenta variabilidade. O intervalo que apresenta uma percentagem maior é o que está compreendido entre 16 e 25 anos de tempo de serviço, estando este facto relacionado com a idade dos inquiridos, sendo que o intervalo de idades com mais representatividade é o dos 41 e 50 anos, com 29%.

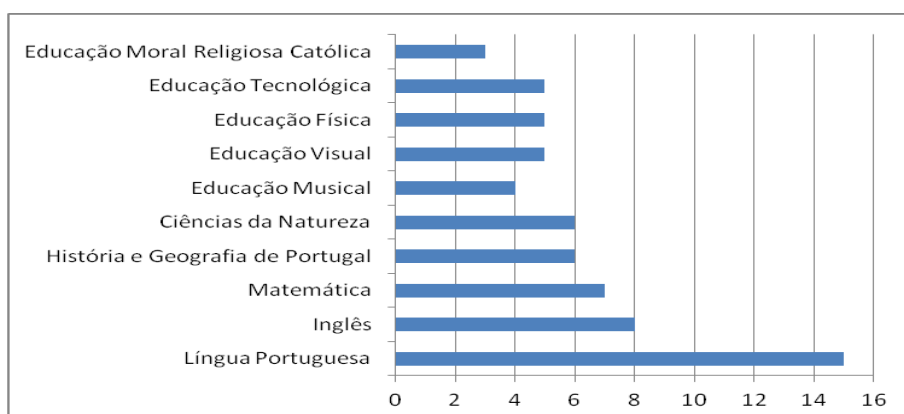


Gráfico 5 – Distribuição dos professores por disciplina

Relativamente à disciplina que lecionam, Língua Portuguesa é a disciplina mais referenciada. No 2º ciclo, professores que lecionam as disciplinas de História e Geografia de Portugal e Inglês, dependendo da sua formação académica de base, também poderão estar habilitados para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa.

Seguidamente, com uma percentagem de 13% e 11% temos as disciplinas de Inglês e Matemática, respetivamente. As disciplinas de História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza apresentam uma percentagem equivalente de 9%.

As percentagens mais baixas correspondem às disciplinas práticas: Educação Musical com apenas quatro inquiridos (6%) e Educação Visual, Educação Física e Educação Tecnológica com

um número equivalente de cinco professores (8%). A percentagem mais baixa corresponde à disciplina de Educação Moral Religiosa Católica que, apesar de não ser prática, representa apenas 5% (três) dos inquiridos. Esta percentagem poderá ser justificada pelo facto de normalmente existir apenas um professor desta disciplina, por escola.

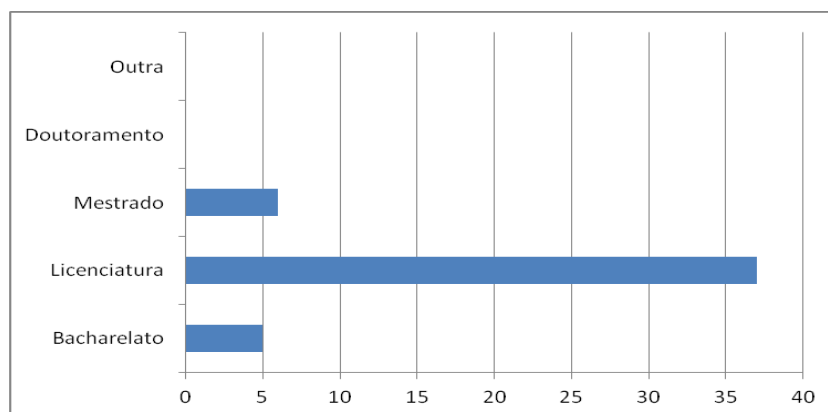


Gráfico 6 – Distribuição dos professores de acordo com a formação académica

Todos os professores intervenientes neste estudo são profissionalizados (100%). Anteriormente o curso com componente pedagógica (Bacharelato) era suficiente para os professores submeterem-se aos concursos interno e externo do Ministério da Educação e Ciência. Atualmente é necessário também um estágio profissional, este normalmente integrado na licenciatura ou realizado numa escola pública, na maior parte das vezes, supervisionado pela instituição de ensino superior responsável pela formação académica. No que diz respeito à formação académica, a maioria dos inquiridos tem a Licenciatura (77%). Os restantes professores estão distribuídos entre o Mestrado (seis) e o Bacharelato (cinco).

4.2 Formação em TIC

Os dados desta dimensão foram recolhidos através de onze questões integrantes na segunda parte do questionário. Através das mesmas, pretendíamos saber se a formação inicial dos inquiridos foi suficiente para o ensino e apelo ao uso das TIC no processo ensino/aprendizagem.

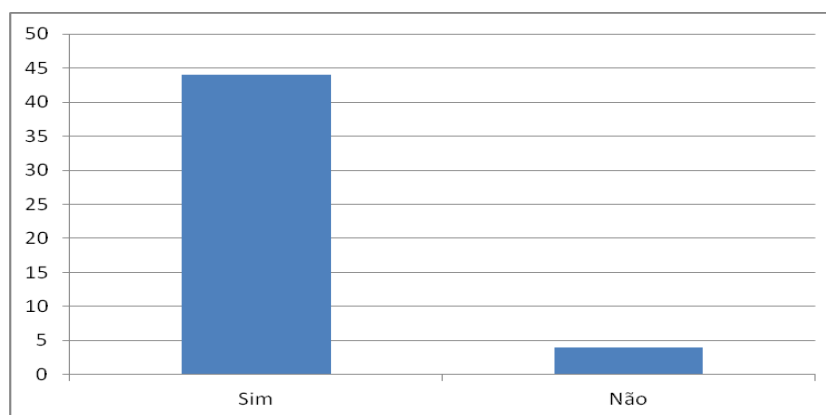


Gráfico 7 – Distribuição dos professores de acordo com a Formação em TIC

A maioria dos inquiridos tem formação em TIC, representando 92% da amostra, sendo que apenas 8%, percentagem equivalente a quatro professores, ainda não possui esta formação.

Este resultado mostra que os professores têm consciência da necessidade e da importância desta formação, de forma a desenvolver a sua confiança no uso das TIC para fins pedagógicos.

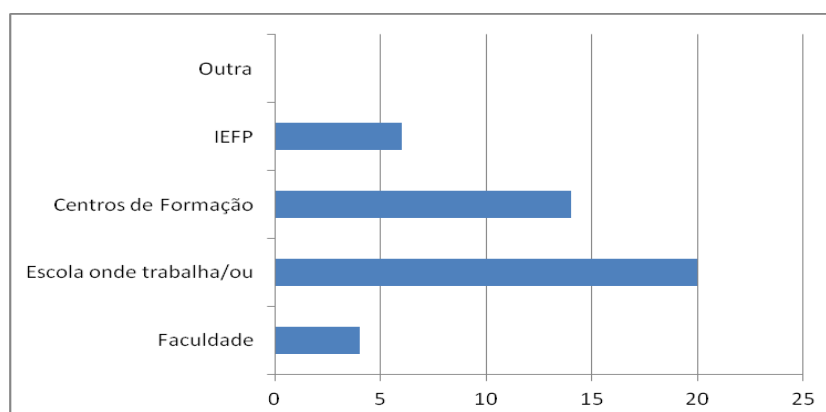


Gráfico 8 – Distribuição dos professores de acordo com o local onde adquiriram a formação em TIC

Dos 44 professores que possuem esta formação, apenas quatro a adquiriu na Faculdade. Estes quatro professores correspondem ao intervalo de idades de 21 a 30 anos, ou seja, o intervalo dos professores mais jovens.

Com 14%, percentagem equivalente a seis professores, temos o Instituto de Emprego e Formação Profissional mas é nos Centros de Formação e na Escola que encontramos as maiores representatividades, 32% (14 professores) e 45% (20 professores), respetivamente. Por um lado, estes dados estão relacionados com o programa de formação e certificação de competências TIC, enquadrado no Plano Tecnológico da Educação e, por outro, pelos sucessivos programas e iniciativas nacionais de apetrechamento tecnológico das escolas e de formação de professores e alunos, que tiveram início com o Programa MINERVA (cf. p. 24).

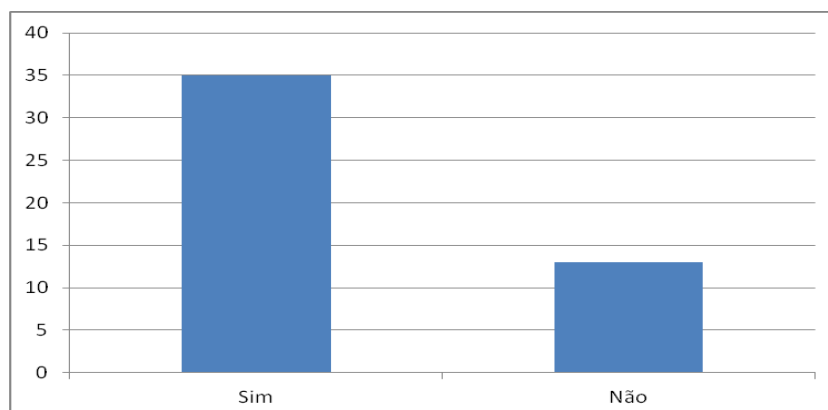


Gráfico 9 – Disciplína de TIC na formação académica inicial

Com base nos dados do Gráfico 9 podemos verificar que 35 professores (73%) admitiram ter usufruído da disciplina de TIC na sua formação académica inicial e apenas 13 professores não a tiveram (27%).

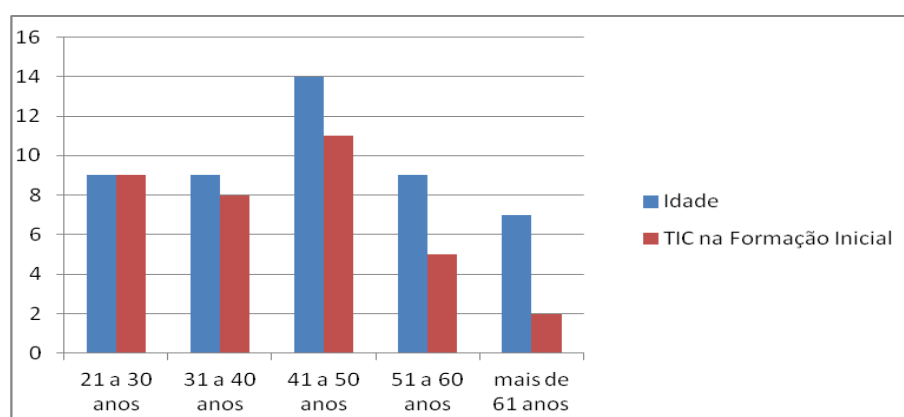


Gráfico 10 – Idade / TIC na formação académica inicial

Os dados do Gráfico 10 revelam que todos os professores, incluídos no intervalo de 21 a 30 anos, tiveram a disciplina de TIC na sua formação académica inicial, sendo que o número de

professores com esta disciplina na formação académica de base diminui, à medida que o intervalo de idades avança. Logo, professores com mais idade têm menos possibilidades de terem usufruído da disciplina de TIC na sua formação académica inicial. A literacia informática destes professores, foi adquirida em cursos de formação contínua ou, informalmente, em casa. Refira-se ainda que, dos 13 professores que não usufruíram desta disciplina na sua formação académica inicial, seis tiveram conhecimento da sua importância no ensino/aprendizagem, sendo que os restantes sete não tiveram este conhecimento, como ilustra o Gráfico 11.

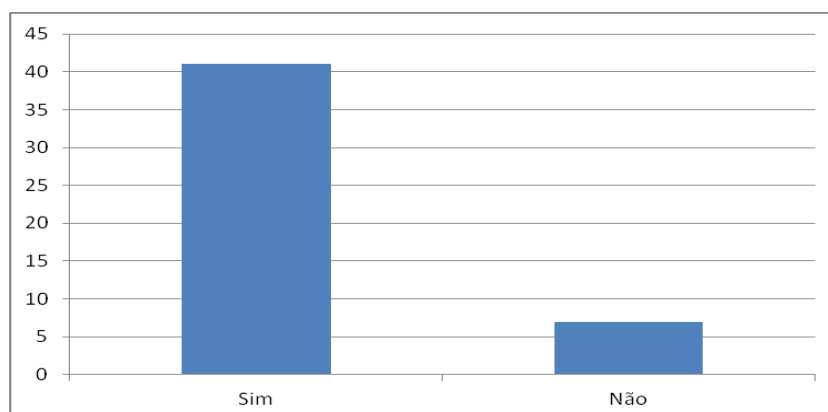


Gráfico 11 – Conhecimento da importância das TIC no processo ensino/aprendizagem

Apesar de 15% (sete professores) ser uma percentagem relativamente baixa comparativamente com os 85%, era de se esperar que todos os inquiridos tivessem conhecimento da importância das TIC em contexto escolar, tendo ou não esta disciplina na sua formação académica de base.

4.3 Recursos Tecnológicos existentes nas Escolas

Através das sete questões integrantes nesta dimensão, tivemos como objetivos perceber se as escolas já possuem recursos suficientes no âmbito das TIC e qual o uso que os professores fazem dos mesmos.

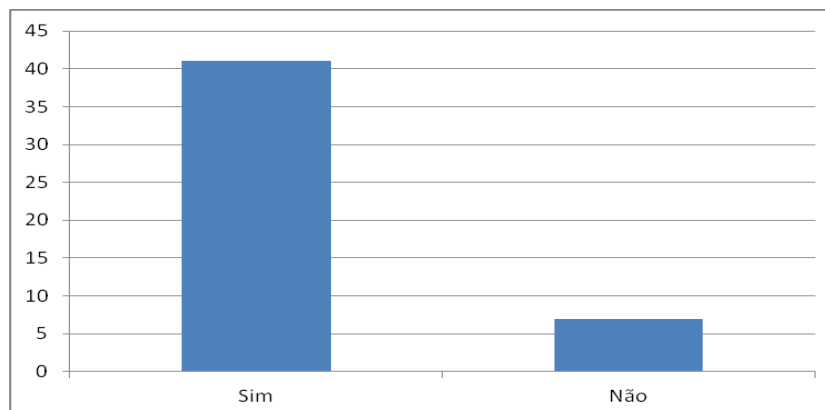


Gráfico 12 – Suficiência dos recursos tecnológicos da escola

Na opinião de 85% de professores, as escolas onde lecionam apresentam recursos suficientes no âmbito das TIC. Mas apesar de todos os programas e projetos que visam facilitar a utilização das TIC, através da modernização e dos apetrechamentos tecnológicos nas escolas, sete escolas (15%) ainda não possuem recursos suficientes neste âmbito, de acordo com a opinião dos professores inquiridos.

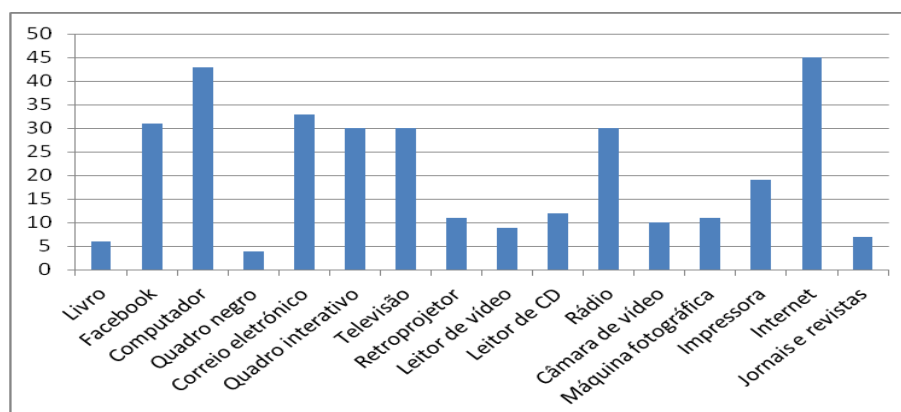


Gráfico 13 – Recursos pertencentes às TIC

Relativamente aos itens referenciados no Gráfico 13, os mais assinalados pelos professores como recursos pertencentes às TIC foram a Internet e o computador com 14% e 13%, respetivamente.

Seguidamente o correio eletrónico com 10% e o Facebook, quadro interativo, televisão e rádio com uma percentagem equivalente de 9%. Com 6% a impressora e com 4% o leitor de CD. Seguiu-se o retroprojektor, leitor de vídeo, câmara de vídeo e máquina fotográfica com uma percentagem equivalente de 3%. Os itens menos assinalados foram o livro e os jornais e revistas com 2% e o quadro negro com apenas 1%. O que se pode concluir com estes resultados é que os itens mais assinalados pelos professores fazem parte dos recursos pertencentes às tecnologias mais recentes como o computador e Internet, enquanto que os itens pertencentes às tecnologias mais tradicionais, como o quadro negro, livros e jornais, foram pouco assinalados.

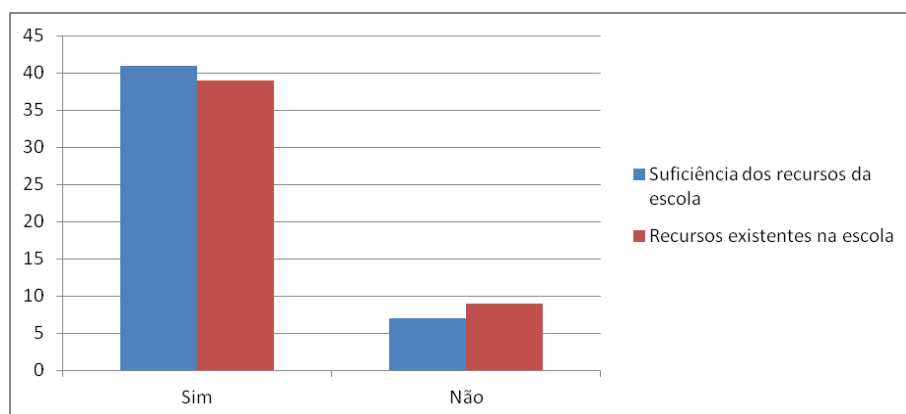


Gráfico 14 – Suficiência / Recursos existentes na escola

O Gráfico 14 mostra que apenas uma pequena minoria de professores (sete) não encontra na escola onde leciona, todos os recursos no âmbito das TIC assinalados anteriormente, e a maioria, 81%, percentagem equivalente a 41 professores admitiu encontrar.

Como prevíamos na hipótese número cinco da nossa investigação, a maioria das escolas que possui recursos variados no âmbito das TIC estão tecnologicamente equipadas e preparadas para a EpM, como nova orientação curricular. Mostra também que, na opinião dos professores, estes recursos são suficientes para as atividades que possam desenvolver em contexto escolar.

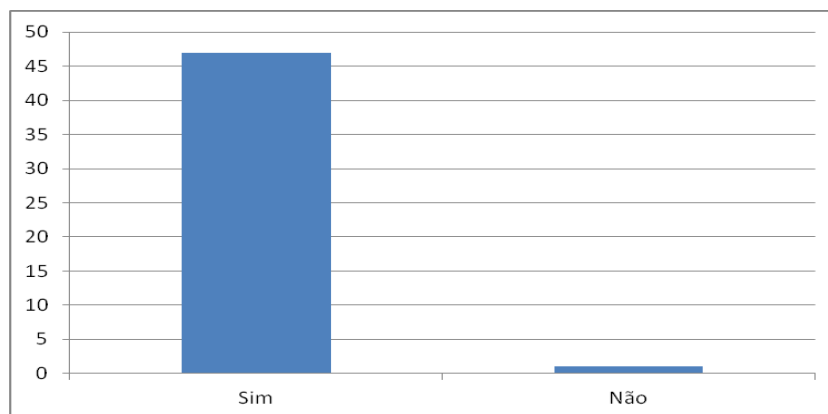


Gráfico 15 – Recursos tecnológicos utilizados na atividade letiva

Uma percentagem muito significativa de professores, 98%, recorre às tecnologias existentes na escola no decorrer da atividades letivas. Verificamos assim que, mesmo os professores que admitiram não ter nenhuma formação em TIC (quatro professores), usam aos recursos tecnológicos existentes na escola aquando das suas atividades letivas. Apenas um professor admitiu não as usar.

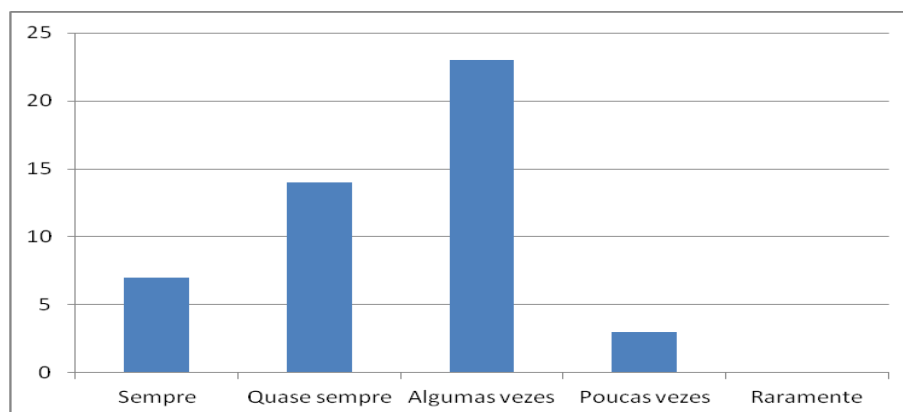


Gráfico 16 – Frequência de utilização dos recursos

Relativamente à frequência de utilização destes recursos, como se pode constatar através do Gráfico 16, dos professores que admitiram usar os recursos tecnológicos existentes na escola (98%), a maioria só o faz Algumas Vezes (49%) e 30% o faz Quase Sempre. Seguidamente, com uma percentagem de 15% encontra-se os professores que admitiram recorrer Sempre e com 6% os professores que admitiram usar Poucas Vezes. Estes resultados, mais uma vez, estão relacionados com a idade dos professores, como mostra o Gráfico 17.

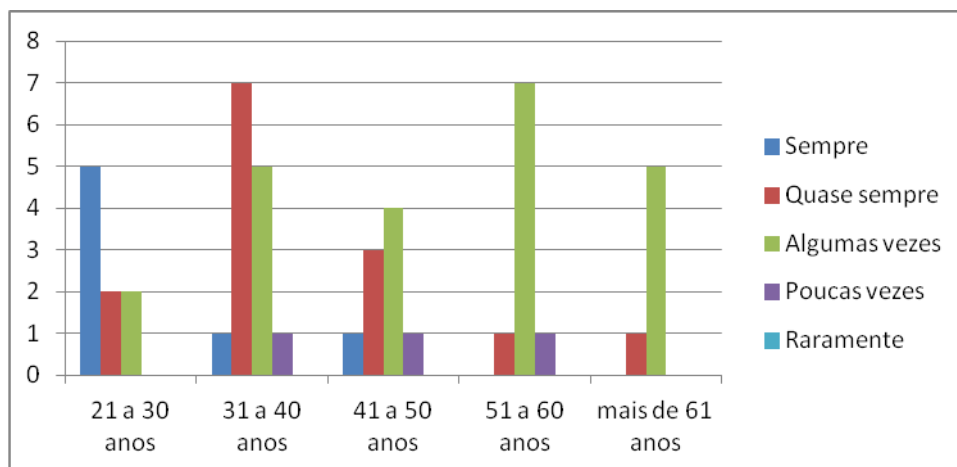


Gráfico 17 – Idade / Frequência de utilização dos recursos

Os professores com menos idade tendem a usar as tecnologias em sala de aula com mais frequência. Dos nove professores que fazem parte do primeiro intervalo de idades, cinco utilizam os recursos tecnológicos Sempre, sendo que esta frequência vai diminuindo à medida que o intervalo de idades aumenta. No segundo e terceiro intervalos, apenas um professor em cada intervalo admitiu usar estes recursos Sempre. Nos dois últimos intervalos, correspondentes aos professores mais velhos, nenhum professor admitiu usar Sempre estes recursos, admitiram, na sua maioria, usar apenas Algumas Vezes.

Como já vimos anteriormente, apenas um professor admitiu não ter esta formação, no entanto, são os professores mais jovens que usam estes recursos com mais frequência. Uma das razões está relacionada com o facto dos professores mais jovens terem usufruído desta disciplina na sua formação académica de base e, portanto, sentirem-se mais confiantes, preparados e motivados para usarem estas ferramentas em sala de aula de forma eficaz. Uma outra razão será o facto de serem utilizadores frequentes das tecnologias no seu dia a dia. Os professores mais velhos, apesar de saberem usar as tecnologias para uso pessoal, em sala de aula são mais resistentes devido à insegurança associada à falta formação base ou à formação inadequada nesta área.

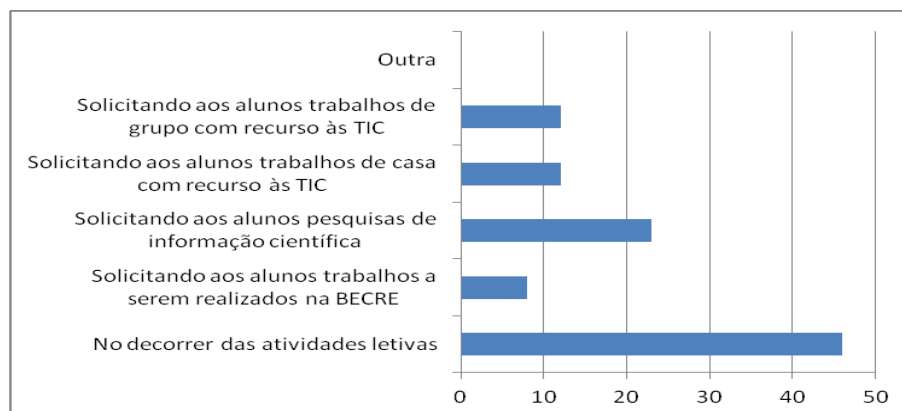


Gráfico 18 – Forma de usar os recursos

De acordo com o Gráfico 18, 40 professores usam os recursos tecnológicos existentes nas escolas no decorrer das atividades letivas, seguido da solicitação aos alunos de pesquisas de informação científica (23) e da solicitação de trabalhos de casa e de grupo, com um número equivalente de 12 professores. A menor percentagem diz respeito à solicitação aos alunos de trabalhos a serem realizados na BECRE, com apenas oito professores. Nenhum professor assinalou outra forma de usar os recursos tecnológicos existentes na escola.

Mais uma vez estes resultados estão relacionados com as variáveis idade e formação em TIC. Todos os professores, independentemente do intervalo de idades a que pertencem, admitiram usar estes recursos de todas as formas referenciadas no gráfico, no entanto, é no decorrer da atividade letiva que os professores mais jovens preferem usar estes recursos, enquanto que professores mais velhos preferem solicitar aos alunos pesquisas de informações científicas. Este facto está relacionado com a falta de confiança dos professores mais velhos no uso das tecnologias em sala de aula, passando esta tarefa para os alunos.

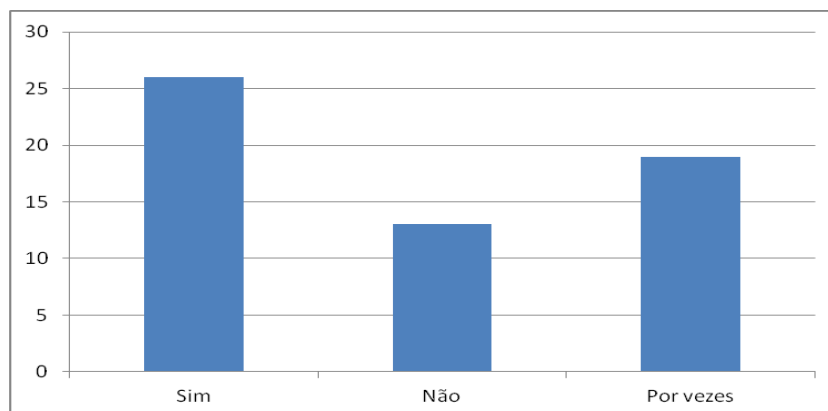


Gráfico 19 – Acompanhamento aos alunos nas atividades com recursos às TIC

O Gráfico 19 mostra que apenas 26, dos 47 professores que admitiram usar estes recursos em contexto escolar, costumam acompanhar os alunos nas atividades letivas com recurso às TIC, sendo que 19 professores não acompanham com regularidade.

Um resultado que se destacou são os 13 professores que não acompanham os alunos nestas atividades, tratando-se de atividades solicitadas pelos próprios professores. Esta é uma questão muito pertinente, que realça, mais uma vez, a importância da formação e do tipo de formação dada aos professores, porque esta vai influenciar o uso e o recurso que os professores fazem das tecnologias. Dos professores que não acompanham os alunos nestas atividades, apenas três pertencem aos intervalos dos professores mais jovens, os restantes estão distribuídos pelos intervalos de professores mais velhos, três no intervalo de 41 a 50 anos, dois no intervalo de 51 a 60 anos e cinco no intervalo correspondente aos professores mais velhos, com mais de 61 anos.

4.4 Formação em Educação para os Media

Os dados desta dimensão foram recolhidos através de nove questões integrantes na quarta parte do questionário. Através das mesmas, pretendíamos saber se os professores têm formação em EpM, se esta disciplina contemplava no currículo da formação académica inicial ou se, por outro lado, foi adquirida através de formação contínua.

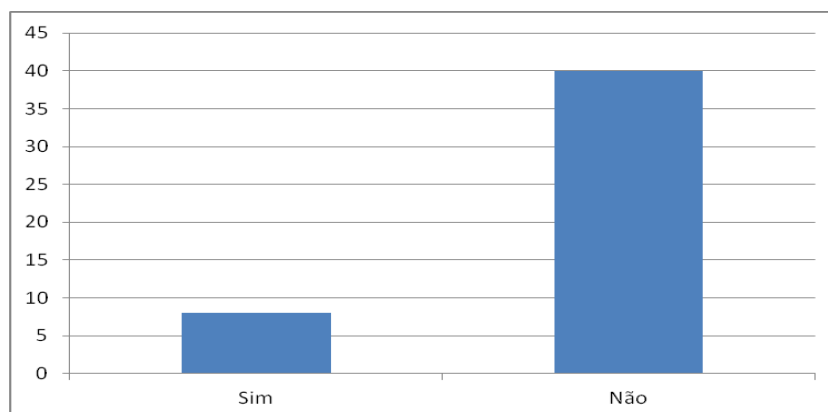


Gráfico 20 – Distribuição dos professores de acordo com a formação em EpM

Tal como prevíamos na hipótese número dois deste estudo, a maioria dos professores (83%) não possui formação em EpM. No entanto, 17% dos inquiridos, percentagem correspondente a oito professores, admitiu ter esta formação.

Verifica-se uma crescente atenção internacional dada à literacia no âmbito dos media, mas em Portugal assiste-se a uma lenta evolução (cf. p. 24), bem diferente da situação referente à formação em TIC, em que apenas quatro professores não possuem esta formação.

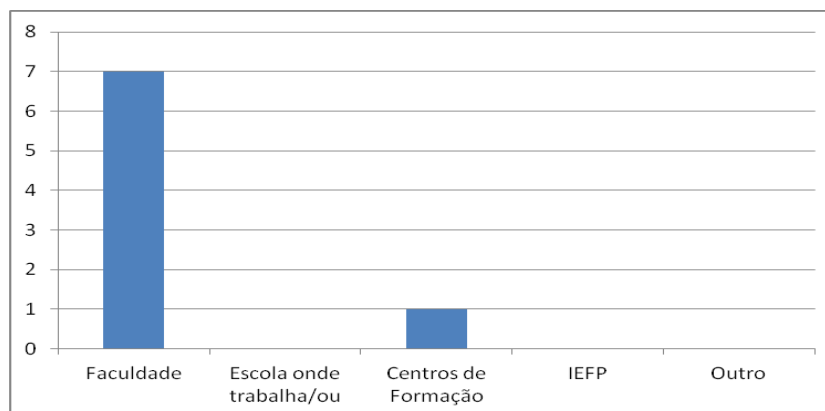


Gráfico 21 – Distribuição dos professores de acordo com o local onde adquiriram a formação em EpM

Como ilustra o Gráfico 21, sete professores adquiriram esta formação na Faculdade e apenas um, em Centro de Formação.

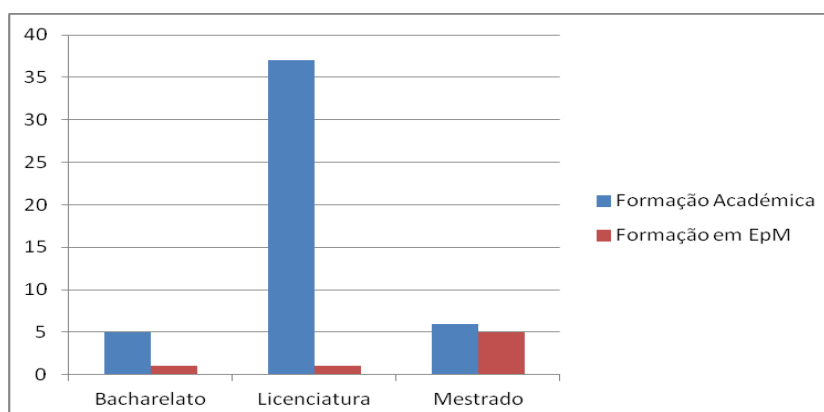


Gráfico 22 – Formação Académica/ Formação em EpM

Relativamente aos professores que admitiram ter adquirido esta formação na Faculdade, cinco professores têm o Mestrado como formação académica, como mostra o Gráfico 22, pois já existe esta área de EpM nos mestrados relativos à Educação, embora muitas vezes como área opcional, dependendo do curso de mestrado. Por outro lado, a investigação realizada por Coelho (1999) revela que um terço das escolas pertencentes ao seu estudo assumia ter uma área disciplinar própria de Educação para os Media (cf. p. 24), o que poderá justificar o facto de também um professor com Bacharelato e um professor com Licenciatura terem admitido possuir esta formação.

No que diz respeito aos professores que a adquiriram em Centros de Formação, referimos que o Centro de Formação Leonardo Coimbra promove, a nível nacional, ações de formação necessárias à progressão da carreira dos professores, nomeadamente ações em EpM.

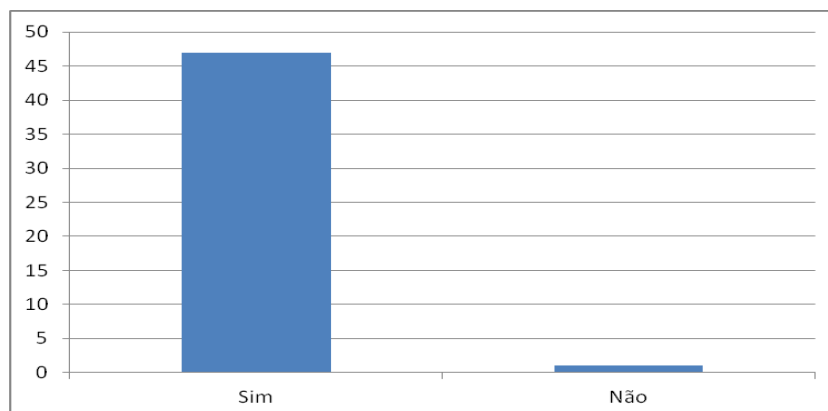


Gráfico 23 – Importância da EpM na prática docente

Conforme os dados do Gráfico 23, 98% dos professores, mesmo não tendo formação na área da EpM, admitiu a importância desta na carreira docente. Apenas um professor não considera importante este tipo de formação, curiosamente pertencente à classe mais jovem de professores.

Este tipo de formação, como já foi referido ao longo do capítulo dois, vai mostrar caminhos mais eficazes de fazer chegar o conhecimento aos alunos, encorajando-os a compreender e apreciar a cultura multimédia, formando consumidores e pesquisadores críticos e ativos dos conteúdos media.

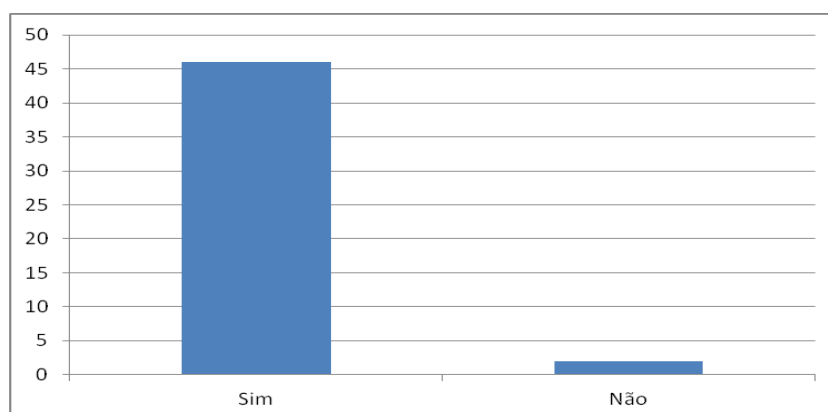


Gráfico 24 – Interesse dos professores na formação de EpM

Como mostra o Gráfico 24, a maioria dos professores, para além de considerar importante esta formação no percurso docente, também tem interesse em obtê-la no futuro (96%). Uma pequena minoria (4%) equivalente a dois professores, admitiu não ter interesse nesta formação.

Este resultado pode ter sido influenciado pelo efeito questionário, mas era importante colocar esta questão, porque ela assumindo uma dimensão exploratória, pois não conhecemos outro estudo realizado em Portugal onde tenha sido colocada esta questão a professores do 2º ciclo.

Estes resultados revelam que, independentemente da idade e da formação (ou não) em TIC dos professores, eles sentem necessidade de realizar esta formação. Os resultados apontam para o facto dos professores terem percebido que os alunos de hoje já não são os mesmos, a Sociedade de hoje já não é a mesma, e os professores sabem que não podem continuar atuar do mesmo modo

Investigadores como Tomé (2011) já referiram que, apesar do interesse dos professores, existe pouca oferta formativa dirigida a estes profissionais, tornando difícil a abordagem dos media nas instituições onde os professores desenvolvem a sua atividade letiva (cf. p. 25).

Como previsto, a maioria dos professores (85%) não teve a disciplina de EpM na sua formação académica inicial, no entanto, sete professores admitiram ter usufruído desta disciplina.

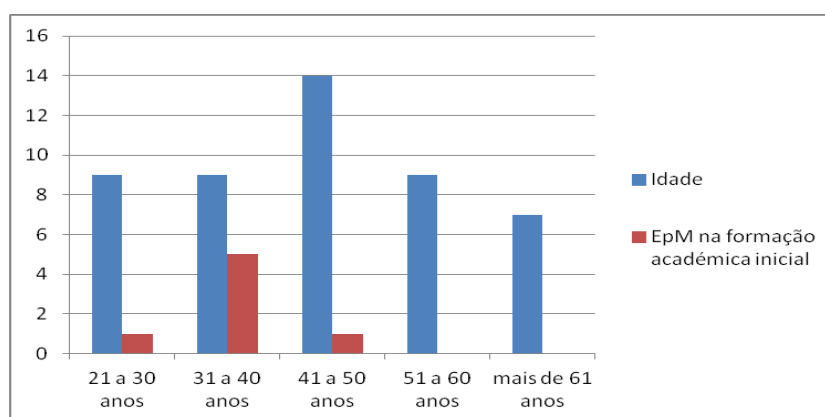


Gráfico 25 – Idade / EpM na formação académica inicial

Os sete professores que tiveram esta disciplina na formação académica inicial fazem parte dos três primeiros intervalos de idades, sendo que nenhum professor com mais de 51 anos teve esta disciplina na sua formação inicial. É no intervalo de idade dos 31 a 40 anos que encontramos o maior número de professores com esta formação, cinco, sendo que no primeiro e terceiro intervalos, apenas um professor teve esta disciplina. Refira-se, no entanto, que é questionável a forma como esta disciplina foi lecionada, pois muitos responsáveis na área de formação inicial de professores também confundem, tal como acontece com os professores, o uso das TIC com EpM, porque embora refiram que as unidades curriculares referentes à disciplina de TIC contemplem a EpM, no plano curricular correspondente apenas existe conteúdos assentes no ensino das ferramentas tecnológicas, como consta no estudo de Coelho (1999) (cf. p. 24).

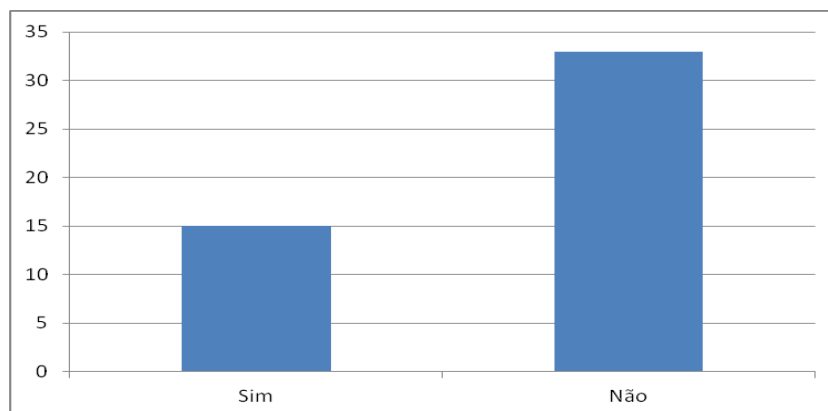


Gráfico 26 – Conhecimento da importância da EpM no processo ensino/aprendizagem

De acordo com os dados do Gráfico 26, a maioria dos professores (69%), devido à falta de formação, não tem conhecimento da importância desta no processo ensino/aprendizagem e 31%, percentagem equivalente a 15 professores, admitiu ter este conhecimento.

Apesar de alguns professores mostrarem conhecimento da importância da EpM no processo ensino/aprendizagem, a maioria ainda não está consciente do ensino centrado no aluno, com práticas individualizadas e diferenciadoras, ou atividades autónomas e de investigação para explorar o potencial pedagógico das TIC.

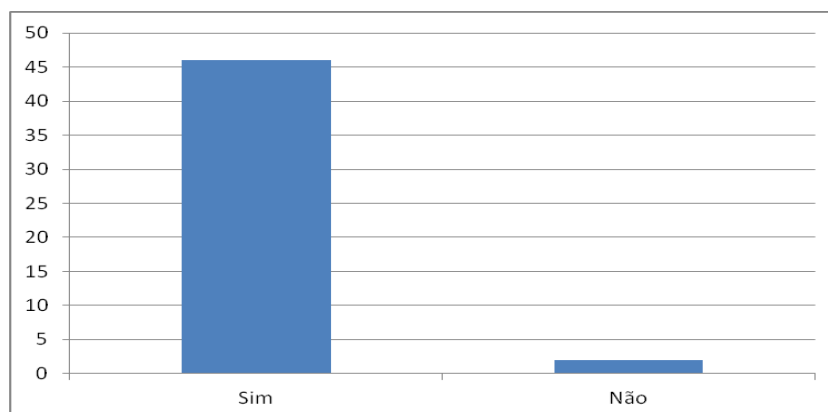


Gráfico 27 – Importância da disciplina de EpM na formação académica inicial

O Gráfico 27 mostra que a maioria dos professores (96%) considera importante a disciplina de EpM na formação académica inicial, enquanto que 4% (dois professores) não dá importância a esta área. Dos professores que admitiram esta importância, 54% admitiu que a EpM devia ser integrada no currículo como disciplina obrigatória e 46% admitiu que deveria ser opcional, como ilustra o Gráfico 28.

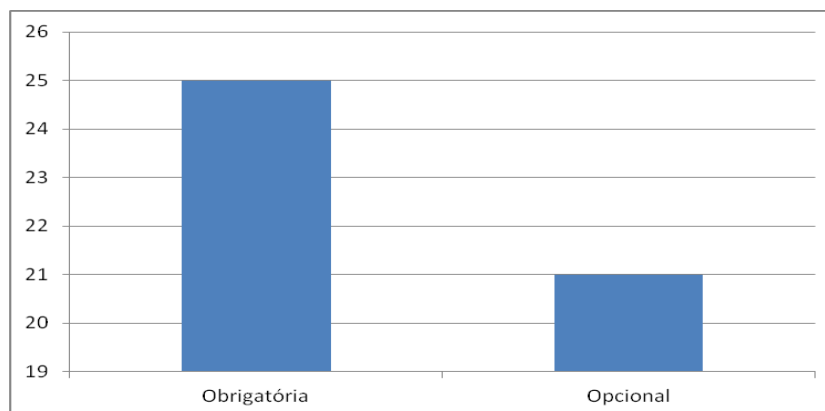


Gráfico 28 – Forma de integração da EpM na formação académica inicial

No que refere à formação inicial de professores, Coelho (1999) mostra que a temática de EpM, em termos genéricos, está presente em 15 unidades curriculares obrigatórias e em 11 opcionais, distribuídas pelas instituições de Ensino Superior, públicas e privadas (cf. p. 24). Também o investigador Tomé (2011) referiu que “foi estruturada e criada uma unidade curricular denominada ‘Educação para os Média’, pertencente ao curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino Básico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. (...) Foi ainda estruturada (...) a unidade curricular ‘Educação e Média’, pertencente ao Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa” (p. 63).

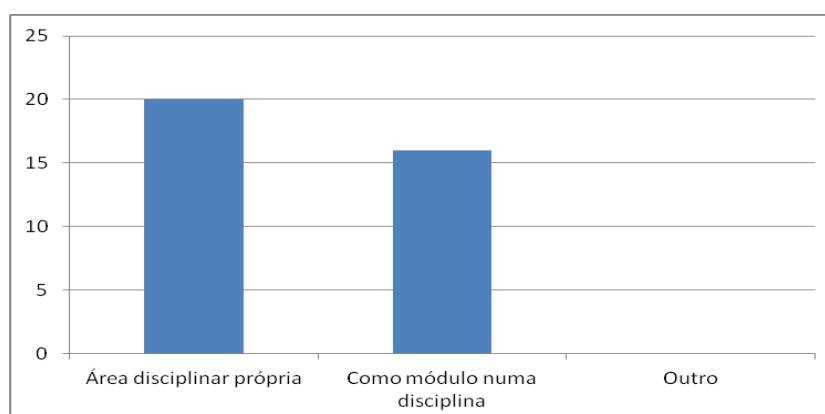


Gráfico 29 – Parâmetros da EpM na formação académica inicial

Dos professores que admitiram a importância da formação da EpM na formação académica inicial como disciplina obrigatória, 56% admitiu como área disciplinar própria e 44% admitiu como módulo de uma disciplina. Nenhum professor referiu outro parâmetro de integração da EpM na formação académica inicial.

4.5 Educação para os Media nos Curricula

Os dados desta dimensão foram recolhidos através de oito questões integrantes na quinta parte do questionário. Através das mesmas, pretendíamos saber se os professores sabem que a EpM faz parte das orientações curriculares, assim como a opinião dos mesmos no que diz respeito à sua integração nos curricula.

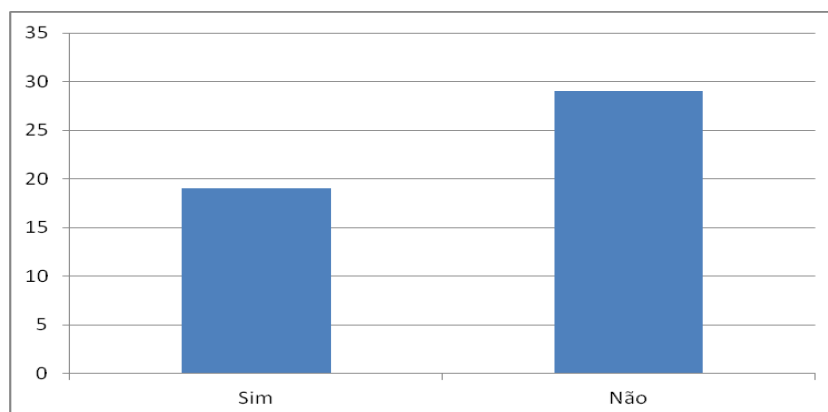


Gráfico 30 – Conhecimento da EpM como orientação curricular

Segundo o Gráfico 30, mais de metade dos professores (60%) não tem conhecimento que a EpM vem mencionada nas orientações curriculares do Ministério da Educação e Ciência desde o dia 5 de julho de 2012, sendo que 19 professores já tinham conhecimento deste facto.

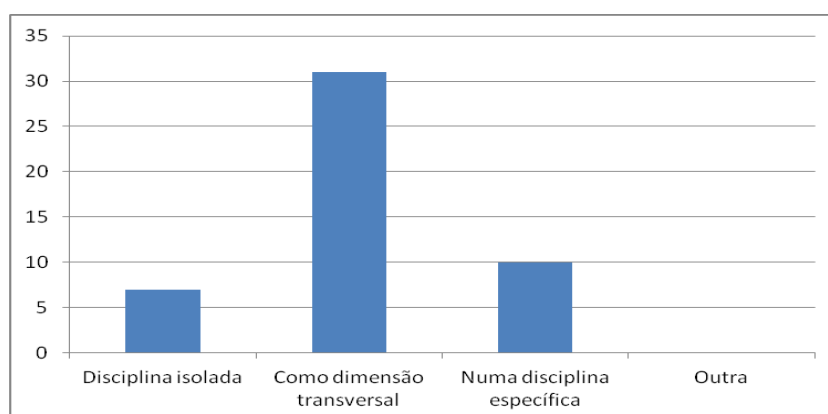


Gráfico 31 – Forma de integração da EpM nos curricula

98% dos professores concorda com a integração da EpM nos curricula, sendo que apenas um professor não concorda com esta integração, o mesmo professor que não dá importância à EpM no processo ensino/aprendizagem. Esta informação revela que, mesmo sem formação, os professores

concordam com a implementação desta disciplina co currículo escolar, como prevíamos na hipótese número três deste estudo.

Dos professores que concordam com a integração da EpM nos currícula, 64% admitiu que esta deve ser integrada como dimensão transversal, 21% numa disciplina específica e 15% admitiu esta integração como disciplina isolada.

Pinto (1988) refere que a introdução da EpM no sistema educativo pode ser feita como disciplina obrigatória; como uma matéria integrada numa ou em várias áreas; como matéria organizada pela escola ou como combinação de todas as possibilidades referidas anteriormente. Para o mesmo autor a criação de uma disciplina isolada seria a obrigatoriedade de ensinar esta matéria, existindo já uma enorme pressão para se criarem outras disciplinas igualmente importantes, como por exemplo, a educação ambiental e sexual, uma aposta numa dimensão transversal já seria um bom começo.

Tal como prevíamos na hipótese número quatro, todos professores admitem que a EpM deve ser uma tarefa transversal, ou seja, de todas as disciplinas, independentemente da área curricular. Este dado reforça a ideia de que, independentemente da idade ou formação em TIC, os professores acham fundamental este tipo de formação e, provavelmente, sentem esta necessidade aquando das suas atividades letivas.

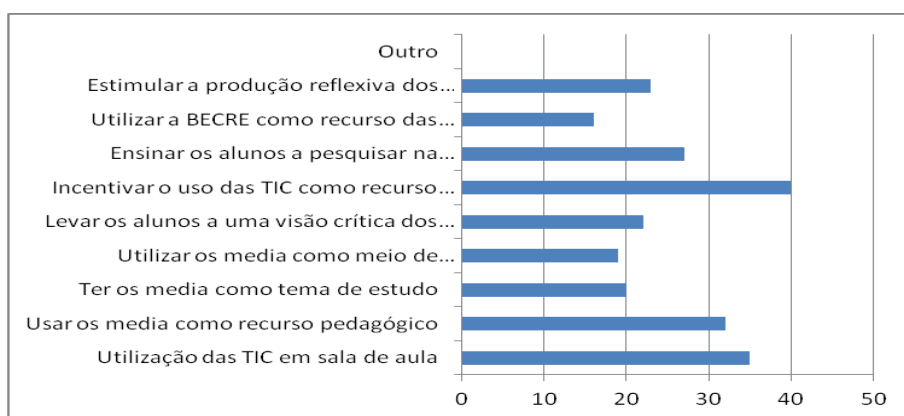


Gráfico 32 – Distribuição dos professores de acordo com o que consideram ser EpM

Ao analisarmos o Gráfico 32 verificamos que 40 professores consideram que EpM é incentivar o uso das TIC como recurso pedagógico, 35 consideram que é a utilização das TIC em sala de aula e 32 consideram que é o uso dos media como recurso pedagógico. Seguidamente temos 27 professores que consideram que EpM é ensinar os alunos a pesquisar na Internet e usá-la corretamente e os que consideram que é estimular a produção reflexiva dos alunos (23). Para 22 professores a EpM é ter os media como tema de estudo e que acham que é levar os alunos a uma

visão crítica dos media e para 19 professores é utilizar os media como meio de produção dos alunos (19). Por último, os professores que consideram que EpM é utilizar a BECRE como recurso das atividades letivas (16). Por ser uma pergunta com caixas de verificação, foi possível os inquiridos selecionarem mais de uma opção.

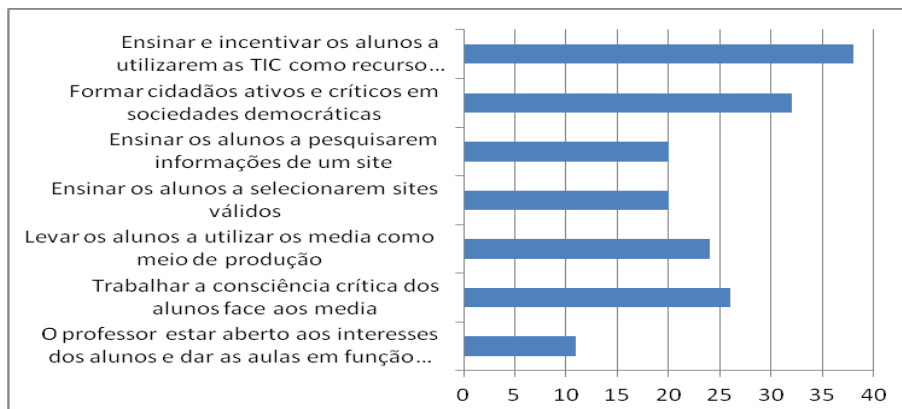


Gráfico 33 – Distribuição dos professores de acordo com o que consideram ser Educar para os Media

O Gráfico 33 revela que educar para os media, para 38 professores, é incentivar e ensinar os alunos a utilizarem as TIC como recurso pedagógico, 32 professores consideram que é formar cidadãos ativos e críticos em sociedades democráticas, tal como prevíamos na hipótese número seis deste estudo. Para 26 professores é trabalhar a consciência crítica dos alunos face aos media e para 24 é levar os alunos a utilizar os media como meio de produção. Seguidamente temos os professores que consideram que educar para os media é levar os alunos a selecionarem sites válidos (20) e em mesmo número os professores que consideram que é ensinar os alunos a pesquisarem informações de um site. Por último, para 11 professores educar para os media é o professor estar atento ao interesse dos alunos e dar as aulas em função disso.

Os resultados dos gráficos 32 e 33 mostraram que foram os professores com formação em EpM que direcionaram as suas opções para os media como meio de produção dos alunos e como o meio para trabalhar a consciência crítica dos mesmos, enquanto que a maioria dos professores direcionou as suas opções para a utilização das TIC em sala de aula. Professores sem formação nesta área tendem a ter uma ideia apenas parcial de EpM, reduzindo-a ao uso das TIC no contexto escolar, como prevíamos na hipótese número um deste estudo.

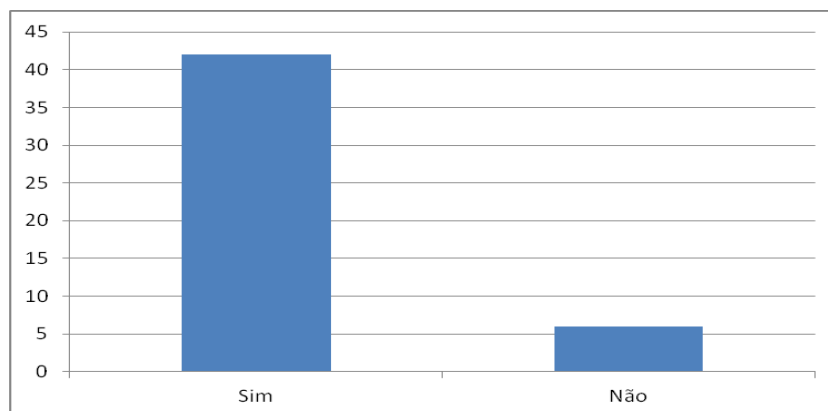


Gráfico 34 – Concordância da utilização das TIC como sendo Educar para os Media

Os resultados do Gráfico 34 mostram que os professores (87%) reduzem a EpM à utilização das tecnologias em sala de aula. De todos os professores inquiridos apenas seis acham que utilizar as TIC no processo ensino/aprendizagem não significa educar para os media, estes seis professores correspondem aos professores que têm formação em EpM.

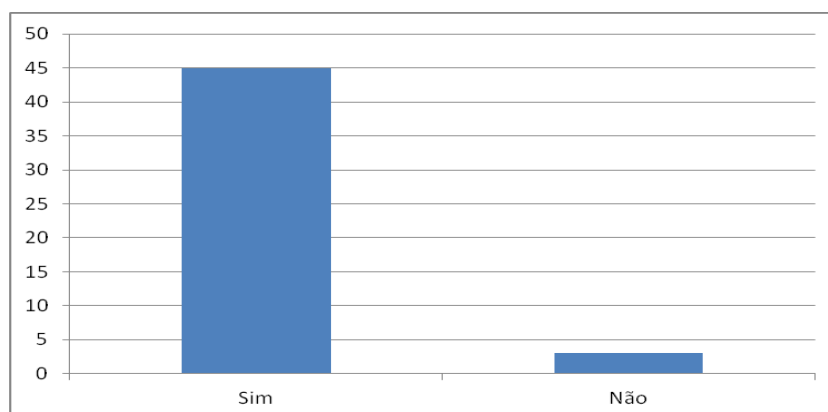


Gráfico 35 – Concordância das TIC como meio de se alcançar a Literacia Mediática

De acordo com Gráfico 35, a maioria dos professores (94%) concorda que as TIC poderão ser o meio para se atingir a literacia mediática, sendo que 6% tem opinião contrária. Apesar da ideia parcial que os professores inquiridos têm em relação a EpM, a maioria reconhece as tecnologias como um meio para explorar a capacidade de análise crítica e a produção reflexiva de mensagens média.

Conclusões

O presente trabalho teve como ponto de partida as problemáticas relacionadas com as abordagens da EpM no contexto escolar. O seu objetivo central é a análise das condições e possibilidades atuais da implementação da Educação para os Media nas escolas portuguesas. Neste sentido, apresentaremos as conclusões resultantes das análises realizadas no percurso desta investigação.

A análise dos dados recolhidos permitiu verificar a primeira hipótese de investigação: a maioria dos professores têm uma perceção equivocada Educação para os Media com o uso das TIC em sala de aula. Os resultados revelaram, na maioria dos professores, uma falta de consenso e clareza na definição de EpM. Os professores tendem a reduzir a EpM ao uso das TIC em contexto escolar, revelando ter sobre ela apenas uma ideia parcial.

Relativamente à formação em Educação para os Media concluímos que existe em Portugal, uma falta de oferta formativa que acompanhe as necessidades dos professores na aquisição da Literacia Mediática. Este problema começa nas instituições em que os professores são formados, não existindo unidades curriculares direcionadas, especificamente, à Educação para os Media, contemplando apenas planos curriculares relativos ao ensino das ferramentas tecnológicas. Relativamente aos centros de formação, locais privilegiados para a formação contínua e especializada dos professores, são muito restritos, não respondendo às necessidades de formação dos professores nesta área.

No que diz respeito à integração da Educação para os Media nos curricula, apesar dos professores concordarem com esta integração, os resultados indicam uma falta de preparação dos professores para a implementação desta nova orientação curricular. A escola, em relação aos media, está ainda numa fase inicial de desenvolvimento. Os currículos ainda não absorvem a importância de se trazer para discussão a construção das mensagens que os media transmitem e a exploração dos mesmos em sala de aula. Os media ainda são vistos como promotores de consumo, quando deviam ser vistos como mecanismo de formação e de socialização.

A introdução da Educação para os Media nos curricula não é uma questão fácil, exige muitos investimentos e transformações no sistema educativo, nomeadamente na formação de professores, metodologias de ensino e materiais didáticos e pedagógicos. Relativamente a este facto, verifica-se uma ausência de prioridade da parte do Estado português quanto à oferta práticas formativas, que capacitem os professores para o trabalho com os media. No entanto, consideramos

que esta deva ser também uma prioridade entre os próprios professores e as instituições que os formam.

Dois fatores apresentam-se como impossibilitadores do aumento do nível de literacia dos alunos: a falta de formação em Educação para os Media da maioria dos professores, que impede a exploração dos equipamentos e temas mediáticos com eficácia e visão crítica baseada na informação; e entre os professores mais antigos na profissão, destaca-se a presença do sentimento de insegurança, no uso dos equipamentos e, consequentemente na abertura para temas mediáticos. Considerando a importância das tecnologias no processo ensino/aprendizagem como meio para se atingir a Literacia Mediática, os professores devem dominá-las em contexto educativo e integrá-las no quotidiano escolar, de modo criativo e crítico, utilizando-as como meio de produção, possibilitando e facilitando a aprendizagem dos alunos.

De acordo com o objetivo central desta investigação, podemos concluir que as escolas apresentam-se equipadas com os meios tecnológicos necessários e muitos professores alegam a importância do trabalho com as TIC. No entanto, ainda não há condições para a implementação da Educação para os Media na escola devido à falta de capacitação e domínio dos professores com estas novas ferramentas, que impossibilitam o apoio aos alunos na exploração das potencialidades destes recursos facilitadores de acesso à informação.

A Educação para os Media, ainda hoje, encontra dificuldades para a sua consolidação na escola. A pouca importância dada na formação inicial e contínua dos profissionais de educação representa a dificuldade mais relevante, mas outros obstáculos importantes acrescentam-se a esta dificuldade. Um deles prende-se à falta de preocupação com a formação dos cidadãos para o uso crítico e esclarecido de todos os meios de comunicação, tanto os tradicionais como os que resultam das novas tecnologias e a falta de políticas públicas coerentes de literacia e Educação para os Media.

De acordo com todas as considerações aqui apresentadas, a partir dos resultados obtidos, espera-se que este estudo tenha contribuído para um melhor conhecimento da realidade da Educação para os Media, na sua relação com as Tecnologias de Informação e Comunicação e na importância que a formação dos professores tem para a sua implementação na escola. Estes resultados estão relacionados com perceção dos professores de 2º Ciclo do Concelho da Moita.

Limitações

Tal como acontece com a maior parte dos estudos, este também teve limitações. Estas limitações devem ser vistas como oportunidades para melhorar o trabalho realizado e encaradas como possíveis caminhos para investigações futuras. No entanto, as limitações aqui apresentadas não constituíram impedimento para validar os resultados e as conclusões retiradas a partir da análise dos dados.

A primeira limitação deste estudo prendeu-se a razões económicas e de tempo. Não foi possível realizar esta investigação com uma amostra que permitisse inferir resultados para um universo maior de professores, ficando limitado a um estudo de caso. Deste modo, as conclusões deste estudo não podem ser generalizadas, já que estes resultados representam a realidade específica desta unidade de estudo.

Uma outra limitação refere-se à falta de experiência do investigador e, consequentemente, o instrumento de recolha de dados que, tendo sido criado de raiz pelo mesmo, não seguindo nenhum modelo, poderá conter falhas.

Recomendações para estudos futuros

Com base nos resultados obtidos neste estudo e às várias questões que foram surgindo no decorrer do mesmo, deixamos aqui algumas temáticas complementares ao assunto tratado, suscetíveis de futuras investigações.

Considerando que os resultados demonstraram falhas na formação inicial dos professores no que se refere à Educação para os Media, parece-nos relevante um estudo sobre a oferta e procura de formação relacionada com a Educação para os Media, por parte de professores, e a sua aplicabilidade em termos de ensino/aprendizagem.

Consideramos também pertinente a realização de um estudo comparativo sobre a mesma temática, envolvendo outro Concelho, na tentativa de obter resultados que nos pudessem ajudar a concluir comparativamente as realidades vividas entre zonas diferentes ao nível da Educação para os Media.

Uma vez que a Educação para os Media já vem mencionada nas orientações curriculares, seria pertinente um estudo que mostrasse como o currículo escolar tem sido flexibilizado para esta implementação e o incentivo que existe, por parte da escola, para a sua aplicabilidade em sala de aula.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, J.C. (1992). *Os media e a escola*. Lisboa: Texto.
- Abreu, B. (2011). *Media literacy, social networking and the web 2.0 environment for the K- 12 educator*. New York: Peter Lang.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*, Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas [<http://tinyurl.com/3kuveu2>, 01/02/2013].
- Alves, N. (2006). *Investigação por inquérito*, Licenciatura em Matemática, Açores: Licenciatura em matemática Aplicada.
- Amaro, A., Póvoa, L., Macedo, L. (2005). *A arte de fazer questionários*, Tese de mestrado em Química para o ensino, Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Antunes, A. (2008). *Sociedade de informação*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Bacelar, S. M. (1999). *Amostragem nas ciências sociais – Relatório de aula teórico-prática*. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto
- Belloni, M.L. (2005). *O que é mídia - educação* (2º ed.). Campinas: Autores associados.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007), *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital*.
- Comissão das Comunidades Europeias (2009), *Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva*.
- Comité das Regiões (2009), *Parecer do Comité das Regiões sobre Pontos de Vista Regionais no Desenvolvimento da Literacia Mediática – a Educação para os Media na Política Educativa da UE*.
- Conselho da Europa (1999), *Educação nos Media. Proposta de Recomendação*.

Conselho da Europa (2000a), *Educação para os Media (Report Doc. 8753)*.

Conselho da Europa (2000b), *Educação para os Media (Recommendation 1466)*.

Conselho da União Europeia (2008), *Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital*.

Conselho da União Europeia (2009), *Conclusões do Conselho de 27 de Novembro de 2009 sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital*.

Conselho Nacional de Educação (2011).

Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Considine, D. (2002). Putting the ME in media literacy. *The Magazine of Middle* (2), 15-21. Level Education.

Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo na investigação tecnológica educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 221-243. Universidade do Minho.

Diário da República (2012). 3476-3491.

Estrela, M^a. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais, *Revista de Educação*, vol. XI, 1, 17-29.

Ferrão, C. (2001). *Os media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreira, B. M. (2010). *Jornal "o basto".com*.
[http://jornalobasto.com/o.php?new=217_05/2010/bruno-moura-ferreira/, 01/03/2013].

Fox, David (1987). *El proceso de investigación en educación*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito, teoria e prática* (2^a ed.). Oeiras: Celta Editora.

Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.

- Gouveia, L., & Gaio, S, (org). 2004. *Sociedade da informação: balanço e oportunidades*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Lyon, D. (1991). *The information society – issues and illusions*. Cambridge: Polity Press.
- Leite, Carlinda (2003). A formação de professores em Portugal e a declaração de bolonha.
[http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf, 03/03/2013].
- Lopes, P. (2011). *Educação para os media nas sociedades multimediáticas*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Mastermann, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia.
- Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Revista de Ciência da Educação*, 3, 41-50.
- Morais, P. (2006). *A disciplina de educação visual tecnológica face às tecnologias na escola: dinâmicas e contextos da utilização das TIC*, Tese de Mestrado em Educação, Minho: Universidade do Minho.
- Ontario Association for Media Education (1989), *Media Literacy Resource Guide*, Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia (2007), *Diretiva 2007/65/CE*.
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia (2010), *Diretiva 2010/13/UE do Parlamento Europeu e do Conselho de 10 de Março de 2010 relativa à Coordenação de Certas Disposições Legislativas, Regulamentares e Administrativas dos Estados-membros Respeitantes à Oferta de Serviços de Comunicação Social Audiovisual*.
- Peralta, H., Costa, F. (2007). Competências e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo de internacional. *Revista de Ciências da Educação*, 3, 77-86.
- Pereira, S. (2000). *Educação para os media e cidadania*, in Cadernos de Educação de Infância, 56 (Out. 2000), Associação dos Profissionais de Educação de Infância, pp. 27-29.
- Pereira, S., L. Pereira e V. Tomé (orgs.) (2011), 25 + *Um. Agenda de Atividades de Educação para os Media*, Braga, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho/Gabinete para os Meios de Comunicação Social.

- Perrenoud, F. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança*. Universidade de Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação;
- Pinto, Ana, Silva, Bento (2004). *A estruturação do Processo de Recolha de Dados On-Line*. In Atas da X Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Formas e Contextos. Braga: Psiquilíbrios Edições, pp.522-529.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. e Ferreira, T. (2011) *Educação para os Média em Portugal: Experiências, atores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Pinto, M. (2003). Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança, *Revista Ibero-Americana*, Mayo-Agosto 2003, nº32, pp. 119-143.
- Pinto, M. (2000). «Educação para os Media» ou os novos caminhos da cidadania; JJ-Jornalismo e Jornalistas, n.º 2, Clube dos Jornalistas.
- Pinto, M. (1997). *A Infância como Construção Social*, In: M. Pinto & M. Sarmento. (eds.). *As Crianças Contextos e Identidades*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Braga. pp. 31-73.
- Pinto, M. (1988). *Educar para a Comunicação – Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Poças, J. (2006). *Educação para os media – a disciplina obrigatória*, Projeto de Aplicação Pessoal, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade. In J. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (Cadernos da Formação de Professores, nº 4, pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2000a). TIC na formação de professores: que desafios?. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 24, 63- 90.
- Ponte, J. & Ribeiro, M. (2000b). A formação em novas tecnologias e as conceções e práticas dos professores de Matemática. In *Quadrante*, 9(2), 3-26.
- Potter, J. (2005). *Media Literacy* (3rd edition). London: Sage Publication.
- Recomendação da Comissão Europeia. (2009).
- Recomendação sobre a Educação para a Literacia Mediática (2011), Conselho Nacional de Educação.

- Sampaio, J. (1999). *Os cidadãos e a sociedade de informação* – conferência presidida pelo Presidente da República. Lisboa: Instituto Nacional Casa da Moeda.
- Silva, B., & Silva, A. (2002). *Programa nónio século XXI: O desenvolvimento dos projectos das escolas do centro de competência da universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, Sílvia (2006). *A integração das TIC, nas aulas de matemática, no ensino básico*, Tese de Mestrado em Educação. Minho: Universidade do Minho.
- Sousa, V. (2011). *A educação para os media na formação inicial de professores*, Projeto de Mestrado. Minho: Universidade do Minho.
- Tomé, V. (2011). Educação para os media: é urgente formar cidadãos. *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*, 59-70.
- Tomé, V. (2008). *Contributo para a produção de jornais escolares: CD-ROM vamos fazer jornais escolares*. Lisboa: Universidade de Lisboa (tese de doutoramento).
- UNESCO (2007), *Paris Agenda – Twelve Recommendations for Media Education*, Paris.
[http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf, 05/01/2013].
- UNESCO (2002), *Youth Media Education*, Sevilha.
[<http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php>-, 05/03/2013].
- UNESCO (1999), *Educating for the Media and the Digital Age*, Viena.
[<http://www.mediamanual.at/en/pdf/recommendations.pdf>, 06/03/2013].
- UNESCO (1990), *New Directions in Media Education*, Toulouse.
[<http://screen.oxfordjournals.org/content/31/4/443.extract>, 06/01/2013].
- UNESCO (1982), *Grünwald Declaration on Media Education*, Grünwald.
[http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, 06/01/2013].
- Vieira, N. (2006), *Educação com os media, educação para os media*, in Proformar 17.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Anexos

Anexo 1 – Autorização do Instrumento por parte do Ministério da Educação

Windows Live™ Hotmail (2) Messenger SkyDrive | MSN

Hotmail

Caixa de Entra...

Pastas

Lixo

Rascunhos (7)

Enviados

Excluídos

Nova pasta

Visualizações rápid...

Messenger


Pesquise contatos

Deseja conversar pelo Messenger da sua caixa de entrada? Basta adicionar amigos. Sair do Messenger

Início

Contatos

Calendário



Novo Excluir Marcar como ▾ Mover para ▾ Categorias ▾ |

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0347300001

Voltar para mensagens |

mime-noreply@gepe.min-edu.pt Adicionar a contatos

11/01/2013 Responder ▾

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0347300001, com a designação *Educação para os Media em Portugal: Estudo de caso das Escolas Básicas 2.º e 3.º Ciclos do Concelho da Moita*, registado em 28-11-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Emília Lussaty Rodrigues da Piedade Teixeira
"Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal, devendo atender-se às observações aduzidas."
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

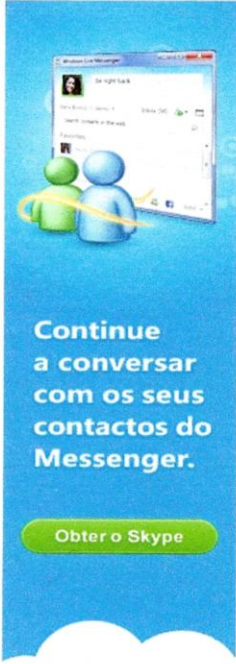
a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização prévia das Direcções dos Agrupamentos/Escolas.
b) Dado que na entrevista se obtêm dados pessoais para uso e tratamento em trabalho académico, exige-se a garantia de anonimato, confidencialidade e protecção dos mesmos. Deverá ser obtido o consentimento informado e a respetiva autorização dos inquiridos.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Emília Teixeira ▾

perfil | sair

Opções ▾



Continue a conversar com os seus contactos do Messenger.

Obter o Skype

skype™

Fechar anúncio AdChoices

© 2013 Microsoft Termos Privacidade Sobre os nossos anúncios Anunciar Desenvolvedores Central de Ajuda Comentários Português (Brasil)

Novo Excluir Marcar como ▾ Mover para ▾ Categorias ▾ |

Anexo 2 – Instrumento validado

Este questionário é realizado no âmbito de uma Dissertação de Mestrado. Pretende analisar as condições e possibilidades atuais da Educação para os Media nas escolas portuguesas, através do estudo de caso das Escolas dos 2º e 3º ciclos do Concelho da Moita.

O sucesso deste estudo depende da exatidão com que responder a todas as questões que se seguem.

Desde já agradeço a sua colaboração.

A. Caracterização

1-Escola que leciona:

☐ Escola Básica 2º e 3º Ciclos Fragata do Tejo

☐ Escola Básica 2º e 3º Ciclos D. Pedro II

☐ Escola Básica 2º e 3º Ciclos José Afonso

☐ Escola Básica 2º e 3º Ciclos D. João I

☐ Escola Básica 2º e 3º Ciclos Mouzinho da Silveira

☐ Escola Básica 2º e 3º Ciclos Vale da Amoreira

2-Género:

☐ Feminino

☐ Masculino

3-Idade:

☐ 21 a 30 anos

☐ 31 a 40 anos

☐ 41 a 50 anos

☐ 51 a 60 anos

☐ Mais de 61 anos

4-Tempo de serviço a 31 de agosto de 2012:

☐ menos de 5 anos

☐ entre 6 a 15 anos

☐ entre 16 a 25 anos

☐ mais de 26 anos

5-Ano(s) de escolaridade que leciona:

☐ 5º ano

☐ 6º ano

☐ 5º 6º anos

6- Disciplina(s) que leciona:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Educação Musical |
| <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Educação Visual |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Educação Física |
| <input type="checkbox"/> História e Geografia de Portugal | <input type="checkbox"/> Educação Tecnológica |
| <input type="checkbox"/> Ciências Naturais | <input type="checkbox"/> Educação Moral Religiosa Católica |

7-Formação Académica:

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outra. Qual? _____

8-Situação Profissional:

- ☐ Profissionalizado(a)
- ☐ Não Profissionalizado(a)

B. Formação em Tecnologias de Informação e Comunicação

9-Possui alguma formação em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)?

- ☐ Sim
- ☐ Não (passe para a pergunta 11)

10-Onde a adquiriu?

- ☐ Faculdade
- ☐ Escola onde trabalha/ou
- ☐ Centros de Formação
- ☐ IEFP
- ☐ Outro. Qual? _____

11-Teve a cadeira de TIC na sua formação académica inicial?

- ☐ Sim
☐ Não

12-Ao longo da sua formação académica teve conhecimento da importância do uso das TIC no processo ensino/aprendizagem?

- ☐ Sim
☐ Não

13-Considera que a escola onde leciona possui recursos suficientes no âmbito das TIC?

- ☐ Sim
☐ Não

14-Dos itens que se seguem, qual ou quais considera fazerem parte das TIC:

- ☐ Livro
☐ Facebook
☐ Computador
☐ Quadro negro
☐ Correio eletrónico
☐ Quadro interativo
☐ Televisão
☐ Retroprojektor
☐ Leitor de Vídeo
☐ Leitor de CD
☐ Rádio
☐ Telemóvel
☐ Câmara e Vídeo
☐ Máquina Fotográfica
☐ Impressora
☐ Internet
☐ Jornais e Revistas

15-Encontra, na escola onde leciona, todos os itens assinalados por si na pergunta anterior?

- ☐ Sim
☐ Não

16-Recorre a estes recursos na sua atividade letiva?

- ☐ Sim
- ☐ Não (passe para a pergunta 20)

17-Com que frequência:

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Raramente

18-De que forma o costuma fazer:

- ☐ No decorrer da sua atividade letiva
- ☐ Solicitando aos alunos trabalhos a serem realizados na BECRE
- ☐ Solicitando aos alunos pesquisas de informação científica
- ☐ Solicitando aos alunos trabalhos de casa com recurso as TIC
- ☐ Solicitando aos alunos trabalhos de grupo com recurso as TIC
- ☐ Outros. Quais? _____

19-Costuma acompanhar e/ou encaminhar os alunos nestas atividades?

- ☐ Sim
- ☐ Não

C. Formação em Educação para os Media

A Educação para os Media pode ser definida como as práticas de ensino que têm por objetivo o desenvolvimento de certas competências ligadas à utilização dos media, à aquisição de uma atitude crítica e refletida perante os media para formar cidadãos equilibrados, capazes de construir a sua própria opinião a partir das informações disponíveis (Vieira, 2011).

20-Possui alguma formação em Educação para os Media (EpM)?

- ☐ Sim
- ☐ Não (passe para a pergunta 22)

21-Onde a adquiriu:

- ☐ Faculdade
- ☐ Escola onde trabalha/ou
- ☐ Centros de Formação
- ☐ IEFP
- ☐ Outro. Qual? _____

22-Acha fundamental esta formação na carreira docente?

- ☐ Sim
- ☐ Não

23-Caso ainda não tenha, tem interesse em obter esta formação no futuro?

- ☐ Sim
- ☐ Não

24-Teve a cadeira de EpM na sua formação académica inicial?

- ☐ Sim
- ☐ Não

25-Ao longo da sua formação académica teve o conhecimento da importância da EpM no processo ensino/aprendizagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não

26-Acha que os professores deviam ter, na sua formação académica inicial, a área de EPM?

- ☐ Sim
- ☐ Não (passe para a pergunta 29)

27-Como área:

- ☐ Obrigatória
- ☐ Opcional (passe para a pergunta 29)

28-Em que parâmetros:

- ☐ Área disciplinar própria
- ☐ Como módulo numa disciplina
- ☐ Outro. Qual? _____

D. Educação para os Media nos Currícula

29-É do seu conhecimento que desde o dia 5 de julho de 2012 que a EpM vem mencionada nas orientações curriculares do Ministério da Educação e Ciência?

- ☐ Sim
- ☐ Não

30-Concorda com a integração da EpM nos currícula?

- ☐ Sim
- ☐ Não (passe para a pergunta 32)

31-De que forma:

- ☐ Disciplina isolada
- ☐ Em todas as disciplinas como dimensão transversal que englobe todo o currículo
- ☐ Numa disciplina específica
- ☐ Outra. Qual? _____

32-Considera que a formação em EpM deve ser abrangida a todos os professores, independentemente da sua área disciplinar?

- ☐ Sim
- ☐ Não

33-O que considera Educação para os Media:

- ☐ Utilização das TIC em sala de aula
- ☐ Usar os media como recurso pedagógico
- ☐ Ter os media como tema de estudo
- ☐ Utilizar os media como meio de produção dos alunos
- ☐ Levar os alunos a uma visão crítica dos media

- ☐ Incentivar o uso das TIC como recurso pedagógico
- ☐ Ensinar os alunos a pesquisar/usar a internet
- ☐ Utilizar a BECRE como recurso das atividades letivas
- ☐ Estimular a produção reflexiva dos alunos

34-Para si, educar para os media é:

- ☐ O professor estar aberto aos interesses dos alunos e dar a sua matéria em função disso
- ☐ Trabalhar a consciência crítica dos alunos face aos media
- ☐ Levar os alunos a utilizarem os media como meio de produção, por exemplo, produzirem o jornal escolar
- ☐ Ensinar os alunos a selecionarem sites válidos
- ☐ Ensinar os alunos a avaliarem informações de um site
- ☐ Ensinar os alunos a pesquisarem informação credível
- ☐ Formar cidadãos ativos e participativos em sociedades democráticas
- ☐ Ensinar e incentivar os alunos a utilizarem as TIC como recurso pedagógico
- ☐ Outro. Qual? _____

35-Para si, usar as TIC nas atividades letivas significa educar para os media?

- ☐ Sim
- ☐ Não

36-Concorda que as TIC poderão ser o meio para se alcançar a literacia mediática?

- ☐ Sim
- ☐ Não

O preenchimento deste inquérito garante o anonimato, confidencialidade e proteção dos seus dados. Autoriza o uso e tratamento dos seus dados, exclusivamente, para esta investigação académica?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Muito obrigada pela sua colaboração!